DOCUMENT RESUME

ED 359 781 FL 021 258

AUTHOR	Haillet, P., Ed.; And Others
TITLE	RELIEF: Revue de linguistique et d'enseignement du francais (Review of Linguistics and French Language Instruction), 1991-1993.
INSTITUTION	Toronto Univ. (Ontario). St. Michael's Coll.
REPORT NO	ISSN-1188-0422
PUB DATE	Feb 93
NOTE	139p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	RELIEF: Revue de linguistique et d'enseignement du francais; v1-2 Nov 1991-Feb 1993
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Techniques; Discourse Analysis; Foreign Countries; *French; *Grammar; Instructional Materials; Language Planning; Language Proficiency; Media Selection; *News Media; *Oral Language; Phonology; Second Language Instruction; Second Languages; *Spelling; *Structural Analysis (Linguistics); Tenses (Grammar); Textbooks; Verbs; Videotape Recordings; Writing Instruction
IDENTIFIERS	*Orthography; Print Media

ABSTRACT

This document consists of the first two issues of the journal RELIEF. Each issue contains four articles. All articles deal with French second language instruction: (1) "Utiliser la presse ecrite en classe de francais-langue seconde (Using the Print Media in French Second Language Class)" (H. Canto); (2) "Une lecon de grammaire facile a concevoir, ou la linguistique structurale au service de l'enseignement du francais-langue etrangere (A Grammar Lesson That's Easy to Understand, or Structural Linguistics in the Service of French Foreign Language Instruction)" (P. Haillet); (3) "La Reforme de l'orthographe: Une analyse critique (The Reform of Orthography: A Critical Analysis)" (F. Khettry); (4) "'French in Action' en action: du bon usage de la video dans un enseignement integre de la langue et de la culture ('French in Action' in Action: Good Use of Video in Integrated Instruction of Language and Culture)" (C. LeGouis); (5) "A la decouverte de mon livre de grammaire (Discovery of My Grammar Textbook)" (Aline Germain-Rutherford); (6) "L'enseignement de la composition au niveau intermediaire (Composition Instruction at the Intermediate Level)" (Thierry A. Grassioulet); (7) "Prosodie et didactique (Prosody and Instruction)" (Elisabeth Guimbretiere); (8) "Un modele spatio-temporel pour le passe compose et l'imparfait (A Spatio-Temporal Model for the Past Perfect and Imperfect Tenses)" (Marguerite Mahler). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED359781

RELIEF

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

VOLUME 1
NOVEMBRE 1991

BEST COPY AVAILABLE

Department of French
ST. MICHAEL'S COLLEGE
UNIVERSITY OF TORONTO

FL021258

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Pierre Haillet
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

RELIEF, REVUE DE LINGUISTIQUE ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

ISSN 1188 0422

Publiée par le Département de Français, Université de Toronto
Published by the Department of French, University of Toronto

CONSEIL DE RÉDACTION / EDITORIAL BOARD :

PRESIDENT : Paul J. Perron
Victoria College, University of Toronto

VICE-PRESIDENT : Pierre Haillet
St. Michael's College, University of Toronto

Ronald Davis
Woodsworth College, University of Toronto

Françoise Khettry
St. Michael's College, University of Toronto

John Kirkness
Provost's Advisor on Undergraduate Education, University of Toronto

Monique Léon
Victoria College, University of Toronto

Marguerite Mahler
Framingham State College

Louis Porcher
Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)

© RELIEF, Department of French, St. Michael's College, University of Toronto

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, a pour but de promouvoir la réflexion sur les techniques de l'enseignement du français-langue étrangère, en réunissant des articles d'orientations théoriques et méthodologiques variées.

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, seeks to stimulate the current thinking on teaching techniques in French as a Foreign Language by assembling articles of various theoretical and methodological orientations.

RELIEF

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

VOLUME 1

NOVEMBRE 1991

sous la direction de

P. Haillet et L. Porcher

RELIEF

Volume 1
sous la direction de
P. Haillet et L. Porcher

NOVEMBRE 1991

Comité de lecture : P. Haillet, F. Khettry, J. Kirkness, L. Porcher

Le Conseil de Rédaction tient à remercier très
chaleureusement Mmes Mitzi D'Aoust et Linda Lamisong
de leur aide à la réalisation de ce numéro.

TABLE DES MATIÈRES

P. HAILLET et P. PERRON
Déclaration d'intention 4

L. PORCHER
Préface 5

H. CANTO
Utiliser la presse écrite
en classe de français-langue seconde 8

P. HAILLET
Une leçon de grammaire facile à concevoir,
ou la linguistique structurale au service de
l'enseignement du français-langue étrangère 17

F. KHETTRY
La réforme de l'orthographe : une analyse critique 31

C. LEGOUIS
French in Action en action : du bon usage
de la vidéo dans un enseignement intégré
de la langue et de la culture 53

DECLARATION D'INTENTION

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, a pour but de promouvoir la réflexion sur les techniques de l'enseignement du français-langue étrangère, en réunissant des articles d'orientations théoriques et méthodologiques variées. La revue est donc conçue avant tout comme un outil de travail. A cet égard, il est d'une importance capitale de souligner que la perspective choisie délibérément par les fondateurs se définit ainsi : «illustrer la possibilité et l'utilité de l'éclectisme méthodologique dans l'enseignement du Français Langue Etrangère» (Louis Porcher, *Manières de classe*, Paris : Didier, 1987, p. 5). Il s'agit là d'un choix que nous faisons avec détermination : en récusant clairement le dogme, le sectarisme, l'exclusion, l'excommunication, la terreur idéologique des terminologies «à la mode» et autres formes de luttes d'influence, nous entendons contribuer à alimenter la réflexion sur l'enseignement dans un esprit d'ouverture et de diversité. En d'autres termes, nous espérons contribuer à promouvoir la qualité de l'enseignement en créant un lieu de croisement de discours, destiné à accueillir des propositions et des suggestions de cheminements pédagogiques.

La problématique de l'enseignement du français-langue étrangère est, nous le savons tous, fort complexe, d'où la nécessité de rechercher *des* réponses multiples, plutôt que la panacée. En outre, ce qui confère à une approche pédagogique sa validité et sa pertinence, c'est surtout sa réussite en salle de classe et ce, quels que soient les fondements théoriques dont elle se réclame. Cette réussite, ne l'oublions pas, tient aussi à la personnalité du praticien et donc à sa conviction de l'utilité et du bien-fondé de telle ou telle approche : c'est dire à quel point il serait néfaste de vouloir l'enfermer dans un cadre rigide, de lui imposer *la* «manière de faire» au nom de tel ou tel dogme théorique. On ne saurait, nous semble-t-il, promouvoir une réflexion valable sur les techniques de l'enseignement autrement que dans un esprit libre de préjugés et d'opinions préconçues, en tenant compte non seulement de la diversité des théories didactiques, mais aussi - et surtout - de la variété des conceptions que nous avons de notre métier. Si nous avons tous, vraisemblablement, des objectifs communs définissables, cela ne veut pas dire que nous devons tous utiliser les mêmes moyens pour y parvenir. Ce que souhaitent donc les fondateurs de la revue, c'est qu'elle constitue, pour ses lecteurs, à la fois un lieu d'échanges et une source d'inspiration pour les divers aspects de l'exercice de leur profession.

Il convient, dès lors, de tracer un parcours visant non pas à trouver *la* méthode par laquelle on prétend tout résoudre, mais à stimuler l'emergence de suggestions variées, de réponses mais aussi de questions, qu'il s'agisse de récits d'expérience «sur le terrain», de réflexion globale sur les difficultés auxquelles nous nous heurtons tous dans notre pratique quotidienne de l'enseignement, ou encore de préoccupations spécifiques portant sur tel ou tel problème particulier. Si nous définissons notre voie comme celle de la pluralité et de la variété, c'est parce que nous sommes convaincus, aujourd'hui plus que jamais, de la nécessité de trouver une formule susceptible de favoriser, par-delà les innombrables querelles et polémiques idéologiques, une véritable synergie, indispensable à la réalisation de l'objectif que nous nous sommes fixé.

Pierre Haillet et Paul Perron

PREFACE

L'enseignement est une activité à la fois théorique et pratique (ou encore, comme disait Bachelard, une action «abstraite-concrète»). C'est vrai, aujourd'hui plus que jamais, dans toutes les institutions destinées à distribuer des apprentissages ; les langues vivantes incarnent exemplairement cette double identité dans la mesure même où la compétence s'y définit simultanément en termes de savoirs et de savoir-faire. Elles impliquent toujours des connaissances (qui relèvent d'une pertinence de type théorique, ou scientifique) et des usages (qui renvoient, eux, à des capacités technico-pratiques).

On pourrait donc légitimement se demander pourquoi, dans ces conditions, la longue querelle (ou l'interminable débat) du statut de l'enseignement des langues reste, aujourd'hui encore, largement ouverte. Si l'on élimine, par principe et par méthode, le fait que les discussions sans fin constituent en elles-mêmes une quasi-profession, une sorte de manière d'être et de distinction sociale, il reste peut-être ceci : les relations entre théorie et pratique sont, dans le métier d'enseigner, entremêlées de manière multiple, complexe, enchevêtrée, et ce sont elles qui, précisément, dessinent la figure essentielle de l'enseignement.

Voyez comme les appellations elles-mêmes sont obscures, bien qu'elles demeurent quotidiennement usitées : il y aurait des praticiens et des théoriciens. Or, où trouve-t-on quelqu'un qui conduit une pratique sans le moindre recours à une théorie ? Nulle part, à l'évidence, simplement parce que c'est impossible. Existe-t-il des théoriciens qui, dans notre domaine, vivraient complètement coupés de toute pratique ? La réponse est également négative, là encore parce qu'une langue ne saurait jamais se réduire à sa propre description : elle est, justement, vivante, et, comme telle, déborde par définition même toute théorie possible (ce qui ne signifie nullement, tout au contraire, que la théorisation linguistique serait vaine).

Il faudra bien, quelque jour, analyser le discours des spécialistes de l'analyse du discours, ne serait-ce que pour pointer combien leurs instruments méthodologiques, hautement affirmés comme produits d'une objectivité impériale, d'une neutralité pure, d'une transparence indiscutable, bref, d'une scientificité devant laquelle on n'a plus qu'à se taire, sont en réalité traversés de part en part d'une subjectivité immédiate, d'une affectivité qui ne s'avoue pas mais se manifeste à chaque pas, de cette sorte d'arbitraire donc qui caractérise toutes les idéologies qui prétendent raboter le polymorphisme de toute pratique langagière. Il serait bien nécessaire aujourd'hui de se souvenir enfin que dès qu'il y a langue, il y a métaphore.

Sur l'autre versant du métier, il est redevenu urgent de soulever certains masques qui cachent les nombreux visages de la pratique pédagogique. Elle aussi, en effet, se caractérise d'abord par la multiformité. Aucune classe ne ressemble à aucune autre, ni ne se ressemble à elle-même à deux heures d'intervalle. La pratique

pédagogique a pour base fondamentale l'éclectisme méthodologique. L'enseignant choisit parmi les possibilités offertes par la théorie, mais aussi par son expérience, son flair, sa manière d'être enseignant, son «style d'enseignement». On reconnaît une façon de faire la classe, comme on reconnaît une écriture : elle n'appartient qu'à celui qui la met en pratique. Deux enseignements qui suivraient, par hypothèse, la même ligne théorique, resteraient cependant extrêmement différents s'ils étaient conduits par deux enseignants différents.

En pédagogie, c'est la pratique qui sanctionne l'utilité de la théorie. Une théorie magnifique et puissante, mais dont on ne peut rien tirer pour la pratique, n'a pas de valeur d'usage (et cela ne l'incrimine pas en tant que théorie). Symétriquement, prétendre enfermer la pratique dans la pratique (on ne veut que de l'immédiatement utilisable, dès demain matin et tel quel, dans la classe), c'est se condamner à former des enseignants non autonomes, dépendants, dominés. L'autonomie est exactement aussi importante pour les enseignants que pour les apprenants.

Les théories sont comme des réservoirs où doivent pouvoir puiser des pratiques selon leurs besoins, sans intimidation. Les pratiques pédagogiques, elles, fournissent un immense champ d'observation et de probation pour les innovations théoriques, là encore sans pression dissuasive. L'essentiel, méthodologiquement, consiste sans doute à ne pas mélanger les genres : on n'est pas théoricien et praticien de la même manière et en même temps, bien que l'on puisse évidemment être les deux. Les nécessités ne sont pas identiques dans les deux cas, la réussite et l'échec n'y ont pas le même sens.

Les théoriciens qui, en tant que théoriciens, veulent se mêler de pratique et en remontrer aux praticiens, sont redoutables. Inversement, quand la pratique prétend dicter à la théorie ce qu'il y a lieu de faire, le danger de dérive est grand. La seule issue, me semble-t-il, est dans la négociation : que chacun exerce son métier et non pas celui de l'autre et qu'on établisse clairement les modes de discussion entre les deux. Que les deux champs s'expriment l'un vis-à-vis de l'autre en termes de propositions et non pas d'affirmations, sur le mode de l'explicitation et non pas de l'imposition. Personne ne sait de source sûre ce qu'il *faut* faire, mais il y a beaucoup de moyens de découvrir ce qu'il ne faut pas faire, et surtout, ce qu'*il est possible de* faire. C'est sur cette base seulement que peut s'élaborer une véritable démocratie pédagogique, une formation ouverte des enseignants, une responsabilité professionnelle personnalisée. Toutes les autres modalités sont porteuses des dogmatismes et des immobilismes, c'est-à-dire des conservatismes.

Qu'une nouvelle revue se donne ce projet constitue un signe de vitalité, de dynamisme, et aussi d'espoir. Donner la parole aux acteurs d'un champ plutôt qu'à ceux qui se considèrent comme propriétaires de la parole, c'est un pas en avant que nous sommes prêts à emboîter. Viser l'utilité d'abord plutôt que le spectacle et les paillettes, voilà qui réconforte. S'intéresser à la langue vivante contre la langue de

bois, c'est une innovation qui mérite d'être soutenue avec jubilation. D'autres revues font déjà un travail de ce type, mais il est bon qu'une autre apparaisse, avec ses perspectives et ses territoires particuliers, dans un champ immense où mille tâches restent encore à accomplir.

Il y a en effet de nouvelles identités à inventer, des parcours toujours nouveaux à baliser, des chemins anciens, parfois oubliés, à suivre aujourd'hui encore en les retraçant. Il y a surtout les travaux et les jours de milliers de personnes, qui apprennent et qui enseignent (celles aussi qui enseignent à apprendre et celles qui apprennent à enseigner), et qui nous mettent au contact des mille et une «manières de classe», au confluent des styles d'enseignement et des styles d'apprentissage. L'entreprise est courageuse et pleine de panache, c'est nous tous qu'elle concerne : c'est à nous tous donc qu'il appartient de la faire prospérer, au carrefour dont Max Weber nous a éclairé les voies entre «l'éthique de la conviction» et «l'éthique de la responsabilité». Je souhaite donc moi aussi bon vent à ce jeune bateau qui largue les amarres.

Louis Porcher
Ancien Directeur du Crédif
Professeur à l'Université de
la Sorbonne Nouvelle

10

H. Canto
Université du Québec à Montréal

Utiliser la presse écrite en classe de français-langue seconde

De plus en plus d'enseignants de français langue seconde s'interrogent sur la validité des textes à utiliser dans leurs classes. Qu'il s'agisse de livres de grammaire, de recueils de textes ou de manuels complets, aucun de ces ouvrages ne fait réellement l'unanimité, et ce pour diverses raisons : présentation d'une langue artificielle, description grammaticale incomplète voire discutable, inadaptation du niveau littéraire des textes aux étudiants, progression arbitraire, inadéquation des contenus linguistiques aux besoins des étudiants, la liste des critiques est longue. A tel point que certains pédagogues en viennent à se demander s'ils ne pourraient pas se tourner vers d'autres sources pour définir et constituer le corpus de connaissances à faire acquérir à leurs étudiants, eux-mêmes de plus en plus conscients des failles de ce savoir.

A la recherche d'un nouveau support écrit, les enseignants se tournent tout naturellement vers la presse, qui présente l'avantage d'être immédiatement disponible et riche d'une immense variété tant linguistique que thématique. Mais elle pose d'autres problèmes, générés par ses atouts mêmes : comment la définir, la délimiter, et surtout comment l'exploiter valablement d'un point de vue pédagogique. C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre, en proposant une stratégie d'utilisation de la presse écrite en cours de français langue seconde. Précisons que les propositions ci-après ont été utilisées, avec succès, dans nos classes.

DÉFINITION

Qu'entend-on par «presse écrite» ? Il s'agit des journaux et magazines de tout ordre : presse quotidienne nationale et régionale, revues d'information générale ou de spécialité, visant un public masculin ou féminin, jeune ou adulte, actif ou non, moyennement éduqué ou très cultivé. Comme on le voit, ce médium propose une richesse infinie quant aux sujets abordés et surtout en ce qui concerne la manière de les traiter. Choisir d'utiliser la presse écrite comme support, c'est choisir d'enseigner une langue authentique, tant du point de vue lexical que syntaxique, une langue actuelle, factuelle, présentée dans son contexte social voire économique, politique et culturel. A partir de ce support, il est possible d'enseigner toutes les composantes de la langue telles qu'elles sont définies en milieu institutionnel : grammaire, étude textuelle, pratique écrite, expression orale. Ce découpage traditionnel est aujourd'hui celui que la majorité des établissements d'enseignement ont choisi et mettent en

application. Notre propos n'est pas de le discuter, mais de montrer comment le mettre en pratique *autrement*.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

L'enseignant peut envisager deux démarches, certes rigoureusement opposées, mais interchangeables d'un cours à l'autre :

- soit se servir de l'article de presse pour illustrer le point de grammaire étudié dans le manuel de grammaire utilisé en classe, c'est-à-dire considérer le document authentique comme un complément, un éclairage différent permettant une mise en situation concrète du concept abstrait présenté artificiellement par le manuel de grammaire;

- soit décider de construire le cours de grammaire, et donc la progression grammaticale, autour de l'article de presse, avec pour conséquence congruente la construction de la progression lexicale autour des besoins linguistiques créés par l'article de presse.

Car les manuels scolaires imposent une progression arbitraire de la même manière qu'ils imposent des contenus arbitraires et des moyens (exercices) arbitraires. Certes, cet arbitraire correspond à une méthodologie, à des objectifs, définis par le concepteur du manuel et qui semblent satisfaire les exigences de l'institution qui les a choisis. Mais ces définitions sont établies pour répondre au plus grand nombre, et ne sauraient par conséquent tenir compte des particularités de tel ou tel établissement, du niveau et des objectifs spécifiques de tel ou tel cours, et encore moins des disparités et des situations personnelles à l'intérieur même d'une classe. Et pour satisfaire le plus grand nombre, force est de généraliser au maximum dans tous les domaines, de présenter des énoncés neutres, des règles globales, une progression standard en fonction d'un profil d'étudiant type (dont chacun sait qu'il n'existe pas plus que le «français standard»), et de faire acquérir des connaissances dont le nombre, la teneur et le degré de précision correspondent à la position du cours dans la hiérarchie des cours proposés, et non à leur utilité réelle dans la pratique courante de la langue.

La construction du cours de grammaire autour du texte de presse résout le problème de la progression arbitraire et irréaliste imposée par le livre de grammaire. Elle donne une réalité «physique» à la théorie abstraite qu'est la grammaire étudiée hors contexte. Elle supprime le décalage entre la langue artificielle et préfabriquée présentée dans le manuel et la véritable pratique langagière. Enfin et surtout, elle réconcilie les étudiants avec le «cours de grammaire», hantise et horreur de la quasi-totalité des étudiants de langue, qui ont plus l'impression de subir un cours de mathématiques pures qu'une classe de langue vivante.

Quelles activités grammaticales proposer à partir des textes de presse écrite ? Il est parfaitement possible de rester très «classique», c'est-à-dire d'utiliser les mêmes types d'exercices que ceux des manuels. Nul besoin d'être un didacticien de la grammaire ou un inventeur inépuisable pour exploiter de façon intéressante et efficace l'article de presse :

- les exercices à trous : ils s'avèrent très précieux pour faire restituer les connecteurs logiques d'enchaînement à l'intérieur d'un texte, comme par exemple les conjonctions de cause/conséquence, les termes d'opposition, les connecteurs temporels. Ils permettent aussi de faire retrouver les temps des verbes dans un texte au passé, pour tenter d'apprivoiser l'infernale trilogie imparfait-passé simple-passé composé... Ils servent encore à mettre en évidence les conjonctions ou les expressions suivies du subjonctif par rapport à celles qui commandent l'indicatif,

- les exercices de substitution : on demandera aux étudiants de reconstruire, oralement ou par écrit, le texte en remplaçant un temps par un autre, avec tous les changements annexes qui en découlent (référentiels, vocabulaire,...), ou de remplacer le style direct (dans une interview par exemple) par le style indirect et vice-versa (dans un compte-rendu de conférence de presse ou d'allocution), ou encore de substituer un autre pronom au pronom narrateur.

Pour être plus précis, voyons quelques points que l'on peut traiter avec des types spécifiques d'articles de presse. On étudiera le passif en s'appuyant sur les faits divers, qui utilisent énormément les formes passives, avec ou sans complément d'agent, ainsi que les formes actives «on», qui résultent d'un passif. Les faits divers serviront également pour l'étude des temps du passé, que l'on pourra illustrer aussi avec les comptes-rendus de la rubrique «sport». Ces derniers s'avéreront très utiles pour une autre étude particulière sur les temps, celle du présent «historique» (présent de narration). La modalisation apparaît de façon spectaculaire au travers des éditoriaux. Le style indirect, quant à lui, est l'outil privilégié des rapports et comptes-rendus d'interviews, de conférences de presse. L'infinitif et l'impératif seront parfaitement en situation dans les recettes de cuisine, en particulier si l'on s'attarde sur les différences entre les deux modes à la forme négative (place de la négation, étude des pronoms). On a souvent reproché aux recettes de cuisine de ne faire apparaître que les verbes dits du premier groupe. Il est vrai qu'ils sont majoritaires, mais d'autres verbes, souvent irréguliers et très usités, y ont la part belle : mettre, battre, prendre, ouvrir, servir, et bien sûr faire (et leurs composés). Et il ne faut pas oublier que les recettes de cuisine sont un thème qui recueille toujours l'intéret des étudiants, tant féminins que masculins. On pourra toutefois faire la même étude grammaticale sur l'infinitif et l'impératif en se basant sur les rubriques «mode d'emploi» de certains magazines spécialisés (bricolage, audio/vidéo, jardinage) qui fonctionnent selon le même principe et présentent une plus grande variété de verbes. On fera l'étude du futur et du conditionnel à partir des horoscopes et des prévisions météorologiques, les premiers ayant un caractère ludique voire humoristique tout à fait

bienvenu dans une leçon de grammaire. Et aucun support ne se prête mieux à l'approche de l'interrogation que les tests «psychologiques», quel que soit leur sérieux. Selon le magazine choisi, le niveau de complexité des questions varie, ce qui permet un panachage et une progression dans la difficulté : questions fermées ou avec mot interrogatif, conjonction de plusieurs propositions à l'intérieur d'une question, interro-négation, inversion ou utilisation de «est-ce que», entre autres.

Tous les points de grammaire précités peuvent être abordés directement à travers la rubrique de presse, ils ne nécessitent pas de recours au manuel de grammaire, la rubrique elle-même *est* la grammaire. Mais si l'on désire s'appuyer essentiellement sur le manuel, ces rubriques serviront d'exemples pour les règles énoncées dans le livre.

L'ÉTUDE TEXTUELLE

Nous ne parlons pas ici de remplacer les textes dans un cours de littérature. Nous parlons du cours de langue, dans lequel l'étude textuelle s'entend au sens d'étude des procédés, stylistiques et linguistiques, mis en oeuvre dans toute production écrite. Il s'agit donc d'un très vaste domaine, dans lequel entrent aussi bien le choix du vocabulaire, le niveau de langue, la ponctuation, l'argumentation, l'articulation, que la modalisation, la prosodie, les effets sonores et les procédés poétiques en général. Tous ces procédés apparaissent dans les critiques de livres et surtout, dans la mesure où les étudiants seront peut-être plus férus de cinéma que de littérature, dans les critiques de films (pensons en particulier à *La dernière tentation* de Scorcese qui a déchaîné les passions et donc les modalisations, les argumentations, l'insistance) ou de spectacles, dans les récits de voyages et les descriptions touristiques de lieux (vocabulaire thématique, argumentation pour attirer le touriste, procédés emphatiques), mais aussi dans la très sérieuse rubrique «faits de société» qui, en plus de jeter les bases d'un «cours de civilisation», est un modèle souvent exemplaire d'argumentation, d'enchaînements logiques, d'articulation d'un texte.

On pourra proposer de nombreuses activités aux étudiants : retrouver le plan d'un texte ou en expliciter l'argumentation (relevé des connecteurs logiques), comparer les différentes versions que différents journaux donnent du même événement (les revues de presse et les journaux «politiques» fournissent les meilleures cibles), ainsi que les moyens qu'ils emploient pour sélectionner l'information à transmettre sans pour autant «mentir», répertorier les moyens linguistiques et stylistiques propres à différents genres littéraires tels que la lettre (dans le courrier des lecteurs ou le courrier «du coeur»), le compte-rendu, l'article d'opinion (éditorial), etc...

PRATIQUE DE L'ÉCRIT

Une grande variété d'activités écrites peut être générée par la presse écrite sans être marquée de l'artificialité et de l'arbitraire (voire de la vacuité) du traditionnel «sujet de composition». On utilisera pour cela des supports tels que le courrier des lecteurs, les petites annonces, les discours rapportés et les articles d'opinion, les critiques de livres et de films, ainsi que les «gros titres».

Le courrier des lecteurs ou le courrier du coeur sont des écrits par essence. Ils appellent donc tout naturellement une réponse écrite. Ecrire une lettre est une activité naturelle familière pour l'étudiant, même s'il lui préfère le téléphone. Il en connaît donc plus ou moins les règles de fonctionnement, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on lui commande une «composition». Par conséquent, il pourra répondre à une lettre du courrier des lecteurs, surtout si l'enseignant prend soin de choisir des lettres appelant une vive réaction émotionnelle ou intellectuelle (la femme battue et le mari trompé, ou l'inverse; une prise de position ou un témoignage sur l'avortement). On demandera aux étudiants de répondre à une de ces lettres par une lettre, ou d'écrire leur point de vue sur le sujet abordé par la lettre sous une forme autre qu'épistolaire.

A partir de petites annonces d'immobilier (vente et achat), de logement (recherche et demande de location), de véhicules, d'objets divers à vendre, et d'annonces pudiquement appelées «personnelles», les étudiants devront dans un premier temps restituer la totalité du texte, toujours présenté en style plus ou moins télégraphique (ce qui peut être un point de départ pour une étude sur les sigles, les abréviations «culturelles», la césure...), puis d'en détailler encore plus la description (l'invention est la bienvenue), de répondre à cette annonce, d'en écrire une à leur tour en réutilisant les abréviations reconnues comme «culturelles».

A partir des discours rapportés, les étudiants devront reconstituer les dialogues, questions et réponses, en utilisant au maximum les éléments factuels et en respectant les modalisations contenues dans les verbes du discours rapporté. Cet exercice pourra constituer la base d'un travail sémantique sur les nuances des verbes d'opinion, ou servir de point de départ à des exercices de transformation de verbes en locutions adverbiales (comment éviter les répétitions de verbes tout en respectant le sens précis). Les articles d'opinion susciteront le travail inverse : transformer l'opinion personnelle exprimée par l'auteur en discours rapporté, en respectant là encore toutes les nuances de sens, c'est-à-dire en choisissant le verbe rapporteur avec précision. Les étudiants pourront ensuite écrire leur opinion sur le sujet de l'article, éventuellement en reprenant les arguments développés par l'auteur et en s'y opposant le cas échéant (argumentation, expression de l'accord/du désaccord, insistance, suggestion, etc...).

Les critiques de livres constituent un excellent stimulus pour la production écrite. Pour peu que l'enseignant choisisse une critique donnant les éléments

essentiels de l'action, des personnages, des lieux, de l'atmosphère, et du style du livre, les étudiants disposeront d'une grille -et donc d'inspiration- pour «réécrire», en plus court bien sûr, le livre en question, en respectant les contraintes des indications données par la critique, et avec la liberté d'apporter leurs propres éléments au récit, du moment qu'ils n'entrent pas en contradiction avec le contenu de la critique. Les romans policiers et les romans d'amour se prêtent particulièrement bien à ce type d'activité. De manière plus classique, on pourra leur demander d'écrire à leur tour, éventuellement «à la manière» du critique dont l'analyse a été présentée, leur propre critique d'un livre au choix.

Autre exercice d'expansion, la restitution du récit complet d'après les informations des gros titres d'un ou de plusieurs journaux sur un événement donné laisse encore plus de liberté d'expression aux étudiants, tout en fournissant la trame d'un récit, ce qui guide l'écriture. L'enseignant pourra pimenter l'exercice en demandant aux étudiants d'écrire l'article en respectant le style habituel du journal dont ils utilisent les gros titres, s'il s'agit d'un journal aux tendances marquées, ou en se mettant «dans la peau» d'un journaliste dont les tendances auront été prédéfinies (par l'étudiant et/ou l'enseignant).

L'EXPRESSION ORALE

La presse écrite ne sert pas qu'à une étude de la langue écrite. Elle suscite au contraire une foule d'activités liées à l'expression orale. On pensera bien évidemment à la lecture, afin de travailler par exemple la prononciation, l'intonation, l'expressivité. Mais il y a aussi le résumé oral d'un fait divers (restitution du contenu factuel), soit présenté tel quel sous sa forme écrite, soit présenté oralement. Un exercice particulièrement intéressant consiste à faire sortir de la salle tous les étudiants sauf un (dans le cas de groupes d'oral, bien sûr, soit dix personnes au plus), à qui on montre ou on lit le fait divers; puis on fait entrer un second étudiant, à qui le premier résume oralement le fait divers; puis on fait entrer un troisième étudiant, à qui le second résume oralement le fait divers, et ainsi de suite (il est évident que plus le nombre d'étudiants est grand, plus il y aura de déperdition de l'information). Le moment où le fait divers original est révélé dans son intégralité est immanquablement une source d'étonnement amusé, mais il peut être suivi d'une analyse déterminant quel type d'information a été mieux retenu que tel autre, et pour quelles raisons.

Après les exercices de réduction, passons aux exercices d'expansion. L'étudiant devra exploiter les données brutes d'un diagramme chiffré ou d'un sondage, en les commentant ou en les utilisant comme argument d'une discussion dans laquelle son (ses) interlocuteur(s) le contredirai(en)t.

Il est également possible de reprendre à l'oral des exercices qui ont été proposés pour l'écrit. C'est le cas pour le travail fait sur les petites annonces, le

courrier des lecteurs, les recettes de cuisine, les modes d'emploi, les tests psychologiques (le travail de grammaire ne saurait être exclusivement écrit !).

Une fiche technique ou signalétique (séjour ou forfait touristique, appareils électro-ménagers,...) fournit les caractéristiques de base pour demander aux étudiants une description complète du produit. La description est également possible à partir d'une image publicitaire. La publicité permet, par ailleurs, une analyse en profondeur des mécanismes d'argumentation, de suggestion, de persuasion, d'appel à l'inconscient collectif et aux références culturelles (avec risque d'échec lorsqu'on change de pays) tant verbales que visuelles.

Ainsi, il suffit de quelques magazines bien différenciés quant à leurs cibles et de deux ou trois journaux d'information pour se constituer une solide base de données utilisable en classe de français langue seconde. Mais les implications pour l'enseignant sont lourdes. En effet, les manuels «prêts-à-consommer», s'ils sont souvent critiquables, présentent l'avantage d'offrir à l'enseignant un cours tout fait, dans lequel il n'a pas à s'interroger sur sa pratique pédagogique et les théories qui la sous-tendent, ni à s'investir en termes de recherches, et donc de temps. L'utilisation de la presse écrite en classe implique que l'enseignant est lui-même l'auteur de son «manuel». Il gagne la liberté de construire son cours selon les principes auxquels il croit, de pouvoir «coller» aux attentes de ses étudiants en orientant le programme en fonction de leurs besoins et de leurs goûts, mais c'est là une liberté payée cher. Il devra passer des heures à collecter la matière première de son cours, à l'organiser, à déterminer en permanence par la consultation les bespins et les intérêts, toujours changeants, de ses étudiants, il devra accepter le risque de travailler «sans filet», jamais à l'abri de la question à laquelle il ne s'attendait pas (un manuel est toujours sécurisant puisqu'il canalise les questions et fournit les réponses noir sur blanc). Et ce sera un travail permanent : la presse est le reflet de l'actualité; par conséquent, l'enseignant est condamné à courir sans cesse derrière cette actualité toujours changeante, afin de maintenir l'intérêt de ses étudiants. Enfin, il devra apprendre à être flexible dans sa programmation : s'il choisit de construire son cours autour d'un article, il ne peut en aucun cas prévoir toutes les directions que la discussion peut prendre, ni tous les problèmes qui peuvent surgir (en particulier au niveau de la grammaire); il pourra être amené à aborder à l'occasion de cet article un point qu'il avait programmé ultérieurement, autour duquel il avait construit un autre cours à partir d'autres articles de presse, ceci tout simplement parce qu'un étudiant aura soulevé le problème.

Comme on le voit, il s'agit d'un choix difficile, si tant est qu'il y ait toujours possibilité de choisir. L'enseignant qui a une faible charge de cours pourra, s'il est motivé, consacrer toutes les heures nécessaires à sa préparation de cours, sous réserve que sa vie familiale et sociale lui en laisse le temps et que l'institution pour laquelle il travaille lui en donne la liberté. Cela fait beaucoup de conditions. Cependant, on peut envisager le cas où l'institution consciente des avantages d'un tel

enseignement, déciderait la création d'un poste spécifique ou bien la réduction sensible de la charge de cours pour l'enseignant qui souhaiterait se consacrer à l'élaboration de modules d'enseignement du français langue seconde à partir de la presse écrite, modules que ses confrères utiliseraient ensuite selon leurs besoins dans leurs classes. Une telle situation n'est pas utopique, elle est, matériellement, parfaitement réalisable, et les volontés ne manquent pas chez les enseignants pour la mettre en oeuvre. Il faut maintenant que cela soit aussi le cas pour les autres acteurs de ce partenariat qu'est (ou que devrait être) l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

BARILLAUD, M.C., BIEQUE, J., DAHLET, P. (1985) : «Le fait divers : une didactique de l'insensé», *Le Français dans le Monde*, 194, pp. 39-51.

BARILLAUD, M.C., BIEQUE, J., DAHLET, P. (1986) : *Le fait divers. Aspects théoriques, pédagogiques, documentaires*, Paris, BELC.

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1986) : «Rond comme un ballon», *Le Français dans le Monde*, 205, pp. 79-82.

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1987) : *Productions écrites : le mot, la phrase, le texte*, Paris, Hachette.

CONNELY, J., DUGGAN, N. (1985) : «Faits divers», *Le Français dans le Monde*, 194, pp. 101-103.

COURTILLON, J., ARGAUD, M. (1987) : *Archipel 3*, Paris, Didier-CREDIF.

DE SALINS, G.D., DUPRE-LATOUR, S. (1985) : *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris, Hatier.

GAUTHEROT, J.M. (1985) : «Un lecteur averti en vaut deux», *Le Français dans le monde*, 194, pp. 89-100.

GIROD, C. (1985) : «Libé : la 'une' mode d'emploi. Travailler avec des titres», *Le Français dans le Monde*, 194, pp. 67-76.

HULLEN, J., LENTZ, F. (1986) : «Lire des messages publicitaires», *Le Français dans le Monde*, 204, pp. 84-86.

NOTT, D. (1985) : «La presse écrite pas à pas», *Le Français dans le Monde*, 194, pp. 59-66.

STELLE, R., DEVILLE-BOURLON, A. (1987) : *Elle : enquêtes, reportages, interviews*, Paris, Didier.

THIBAUT, D. (1976) : *Explorer le journal*, Paris, Hatier, coll. Profil Formation.

TOURNIER, C. (1986) : «La presse en question ou le jeu du journal», *Le Français dans le Monde*, 204, p. VII.

VIGNER, G.(1979) : *Parler et convaincre*, Paris, Hachette, coll.Outils.

YACHE, F. (1986) : «Photos-langage», *Le Français dans le Monde*, 204, pp. 58-64.

P. Haillet
St. Michael's College
University of Toronto

Une leçon de grammaire facile à concevoir, ou la linguistique structurale au service de l'enseignement du français-langue étrangère

Quel professeur de français-langue seconde n'a pas été confronté aux problèmes que pose aux étudiants anglophones l'emploi des structures du type «c'est + adjectif» et «il est + adjecif» ? Les fautes sont fréquentes et difficiles à éliminer, ce qui conduit naturellement à rechercher une solution adéquate. Pour notre part, nous étions convaincu qu'une démarche consistant à rectifier simplement, cas par cas, les énoncés erronés sans fournir à l'étudiant une vue globale du problème grammatical n'était pas efficace, ni d'ailleurs satisfaisante intellectuellement. D'autre part, nous ne souhaitions pas fonder l'explication du phénomène sur le classement des adjectifs en catégories telles que «exprimant un sentiment» ou encore «marquant une attitude active par rapport à quelque chose ou à quelqu'un», taxinomie qui ne s'avère pas toujours opérationnelle en classe de français-langue étrangère.

Nous nous sommes donc inspiré à la fois du principe qu'il fallait fournir aux étudiants une description aussi complète que possible des règles de l'emploi des pronoms «ce» et «il» dans les phrases du type «c'est + adjectif» et «il est + adjectif», et de la conviction que la réponse résidait dans une analyse *linguistique* du fonctionnement des *structures* en question.

Dans ce qui suit, nous allons présenter brièvement notre démarche, ainsi que le résultat auquel nous sommes parvenu, à savoir une description simplifiée du problème grammatical, utilisable à des fins pédagogiques.

Lorsqu'on examine les fautes du type[1] :

* Ca, c'est facile de comprendre.
* C'est facile à en installer un.
* Ces voyages fréquents ... il était épuisant.

en les comparant à des énoncés correspondants en anglais :

[1] Nous faisons précéder d'un astérisque les énoncés considérés comme non-acceptables.

It is easy to understand.
It is easy to have one installed.
These frequent trips ... it was exhausting.

on s'aperçoit que la complexité des correspondances entre l'anglais et le français en ce qui concerne les pronoms et les prépositions peut expliquer, ne serait-ce qu'en partie, la nature des difficultés que pose aux anglophones l'emploi des structures en question. En effet, sur le plan des prépositions, la structure «to + infinitive» de l'anglais peut correspondre, en français, à la structure «à + infinitif» ou à la structure «de + infinitif» :

*C'*est facile *à* comprendre = ***It*** is easy ***to*** understand,
Il est facile *de* comprendre ce qu'il dit = ***It*** is easy ***to*** understand what he is saying.

Pour ce qui est des pronoms «ce» et «il», la complexité est encore plus grande:

Il (Paul) est grand = ***He*** (Paul) is tall,
Il (ce mur) est blanc = ***It*** (this wall) is white,
Il est facile de conduire ce camion = ***It*** is easy to drive this truck,
*C'*est facile de conduire ce camion = ***It*** is easy to drive this truck,
*C'*est facile à dire = ***It*** is easy to say,
*C'*est vrai = ***It*** is true.

Cette comparaison nous a permis d'élaborer une hypothèse de travail : il fallait fonder la description sur une présentation affinée des correspondances «it»/«il», «it»/«ce», «to»/«à», «to»/«de» ; en d'autres termes (et les structuralistes nous pardonneront d'énoncer pareilles évidences), il s'agissait de mettre en évidence des régularités d'emploi du pronom ou de la préposition dans une phrase de la langue-cible *en fonction de la structure* de cette phrase.

La langue étant *un système*, seule une description systématique d'un phénomène permet à l'étudiant d'en acquérir la maîtrise ; cela étant, nous étions conscient de devoir nous contenter d'un compromis entre une investigation détaillée du problème (qui, à elle seule, pourrait sans doute faire l'objet d'une thèse) et les contraintes imposées par la place qu'occupait ce point précis à l'intérieur d'un programme de cours d'expression écrite de niveau avancé.

Après avoir essayé, dans nos classes, plusieurs approches possibles, nous avons donc opté pour la manière la plus «rentable», qui consiste à prendre pour point de départ la distinction entre «il», pronom impersonnel, et «il», pronom personnel, et à associer ensuite cette distinction à la structure dans laquelle le pronom apparaît.

Ainsi, nous commmençons par l'exemple suivant :

il neige = it is snowing,

pour illustrer la notion de pronom impersonnel qui existe tant en français qu'en anglais. Nous insistons, ensuite, sur deux critères qui permettent de l'identifier dans les deux langues :

- «il» impersonnel ne peut pas être remplacé
  - par un autre pronom (elle, on, ...)
  - par un nom propre (Paul, Hélène, ...)
  - par un groupe nominal (mon frère, l'eau, ...),

  tout comme il est impossible de substituer à son correspondant anglais «it» des séquences du type «he, she, ...», «Paul, Helen, ...», «my brother, water, ...» ;

- «il» impersonnel, sujet de phrase, ne peut pas faire l'objet d'une question portant sur le sujet («qui / qui est-ce qui ?» ou «qu'est-ce qui ?»), tout comme il serait insensé de demander, en anglais, «who is snowing ?» ou «what is snowing ?».

La deuxième étape de notre exposé consiste à présenter trois catégories d'énoncés :

(1) Il est + adjectif. (pas d'expansion du groupe adjectival).
C'est + adjectif. (pas d'expansion du groupe adjectival).

(2) Il est + adjectif + à + infinitif.
C'est + adjectif + à + infinitif.

(3) Il est + adjectif + de + infinitif.
C'est + adjectif + de + infinitif.

qui constituent la base de notre description.

CATÉGORIE (1)

Pour la catégorie (1), nous fournissons, *dans l'ordre ci-dessous*, les exemples :

(101) Il est triste.	(102) C'est triste.
(103) Il est amusant.	(104) C'est amusant.
(105) Il est lourd.	(106) C'est lourd.
(107) Il est dangereux	(108) C'est dangereux.
(109) Il est content.	(110) *C'est content.
(111) *Il est regrettable.	(112) C'est regrettable.

et nous précisons que dans ce type de structures :

a) «il» n'est jamais impersonnel,

b) la substitution de «ce» à «il» n'est possible que pour certains adjectifs ; en effet, «quelque chose» ne peut pas être «content» et «quelqu'un» ne peut pas être «regrettable» ; nous spécifions, toutefois, que l'opposition «il»/«ce» n'est pas nécessairement celle de «quelqu'un»/«quelque chose» (cf. «il est lourd», où «il» peut remplacer aussi bien «mon frère» que «ce paquet»), mais qu'on peut, à ce stade, ignorer ce détail,

c) lorsque l'adjectif accepte indifféremment «il» et «ce» comme sujet de phrase de cette catégorie, le sens des deux énoncés ainsi produits n'est jamais le même :

(101) «Il est triste» (quelqu'un est triste)

n'est pas équivalent à

(102) «C'est triste» (quelque chose, une situation est triste),

de même que

(113) «Il serait malheureux si tu partais maintenant» (quelqu'un, mon petit frère, par exemple, serait malheureux (= unhappy) si tu partais)

n'est pas équivalent à

(114) «Ce serait malheureux (= unfortunate) si tu partais maintenant» (où «ce» renvoie à l'hypothèse de ton départ immédiat).

Par ailleurs, en ce qui concerne les adjectifs qui admettent à la fois «il» et «ce» comme sujet de phrase dans ce type d'énoncés, nous faisons appel à un procédé bien utile, emprunté à M. Mahler (1990:176) qui signale, à ce propos, une distinction entre la *catégorie* (reprise ou annoncée par «ce») et un *élément spécifique* (repris ou annoncé par «il» lorsqu'il s'agit d'un nom masculin singulier) :

(115) Le champagne, c'est bon. (116) C'est bon, le champagne.
(117) Ce champagne, il est bon. (118) Il est bon, ce champagne.

à comparer avec :

(119) La bière, c'est bon. (120) C'est bon, la bière.
(121) Cette bière, *elle* est bonne. (122) *Elle* est bonne, cette bière.

On peut ajouter que les subordonnées relatives introduites par un pronom relatif composé («ce qui», «ce que» ...) sont obligatoirement annoncées par «ce», jamais par «il» :

(123) C'est intéressant, ce qu'il raconte.
(124) *Il est intéressant, ce qu'il raconte.

La description de cette catégorie ne rend pas compte des énoncés littéraires du type «il est vrai» (équivalent à «c'est vrai»), mais elle nous semble couvrir une grande majorité des emplois du français moderne, critère qui justifie, à nos yeux - du moins dans une classe de français-langue étrangère - cette simplification. Une analyse plus approfondie, que nous n'avons pas l'ambition d'entreprendre dans le cadre de cette «leçon de grammaire», devrait, nous semble-t-il, prendre pour point de départ *l'adjectif* utilisé dans l'énoncé afin d'établir une liste complète des exceptions.

Cette présentation permet, par ailleurs, de ne pas entrer dans les détails de la distinction entre «il» équivalent à «he» et «il» équivalent à «it» (cf. supra «Il est lourd»). Nous n'abordons pas non plus la possibilité de construire des énoncés du type «il serait regrettable que Paul s'en aille maintenant». L'étudiant ne devra retenir, à ce stade et en ce qui concerne cette catégorie, que les principes suivants :

- «il» ne sera jamais impersonnel et se traduira, le plus souvent, par «he» (ou, éventuellement, par «it» lorsqu'il renvoie à un nom de chose masculin singulier) ; on utilisera, en cas de doute, le critère de la question (qui / qu'est-ce qui) et celui de la substitution, ainsi que celui de la distinction «catégorie / élément spécifique» (cf. supra, énoncés 115 à 122),

- «ce» se traduira par «it» et ne sera, pour ainsi dire, jamais équivalent à «il» du point de vue du sens.

Catégorie (2)

Pour la catégorie (2), nous fournissons, *dans l'ordre ci-dessous*, les exemples :

(201) Il est agréable à écouter.	(202) C'est agréable à écouter.
(203) Il est facile à contenter.	(204) *C'est facile à contenter.
(205) *Il est facile à dire[2].	(206) C'est facile à dire.
---	---
(207) Il est bête à pleurer.	(208) C'est bête à pleurer.
(209) Il est ennuyeux à mourir.	(210) C'est ennuyeux à mourir.

Dans cette catégorie d'énoncés :

a) «il» n'est jamais impersonnel,

[2] Traduction de l'anglais "It is easy to say".

b) la substitution de «ce» à «il» n'est possible que pour certains adjectifs ; nous faisons observer, à ce propos, qu'il est impossible de «contenter quelque chose» ou de «dire quelqu'un», afin d'annoncer une correspondance fréquente entre les énoncés de la catégorie (2) et ceux de la catégorie (3) de notre description ; ce point sera développé plus tard et constituera un critère supplémentaire d'analyse permettant de diviser la catégorie (2) en deux sous-ensembles : énoncés (201) à (206) d'un côté, et (207) à (210) de l'autre,

c) lorsque la substitution de «ce» à «il» est acceptable grammaticalement, le sens des deux énoncés n'est jamais le même :

Il (Paul, ce concert) est agréable à écouter
vs C'est agréable à écouter (où «ce» = quelque chose, cette musique),
Il (quelqu'un) est ennuyeux à mourir
vs C'est ennuyeux à mourir (où «ce» = quelque chose, une conférence).

Ici aussi, nous utilisons la distinction que fait M. Mahler (cf. supra) entre la catégorie et l'élément spécifique :

(211) Un discours, c'est ennuyeux à mourir (où «un discours» = la catégorie).
(212) Ce discours, il est ennuyeux à mourir (où «ce discours» = un élément spécifique).
(213) Un camion, c'est difficile à conduire (où «un camion» = la catégorie).
(214) Ce camion, il est difficile à conduire (où «ce camion» = un élément spécifique).

à comparer avec :

(215) Une Pontiac, c'est facile à garer.
(216) Cette Pontiac, *elle* est facile à garer.

Comme pour la catégorie (1), on peut ajouter que les subordonnées relatives introduites par un pronom relatif composé («ce qui», «ce que» ...) sont obligatoirement annoncées par «ce», jamais par «il» :

(217) C'est facile à comprendre, ce qu'il dit.
(218) *Il est facile à comprendre, ce qu'il dit.

Ce qui est important à retenir, c'est l'analogie par rapport à la catégorie (1) :

- «il» ne sera jamais impersonnel et se traduira, le plus souvent, par «he» (ou, éventuellement, par «it» lorsqu'il renvoie à un nom de chose masculin singulier) ; on utilisera, en cas de doute, le critère de la question (qui/ qu'est-ce qui) et celui de la substitution, ainsi que celui de la distinction «catégorie / élément spécifique» (cf. supra),

- «ce» se traduira par «it» et ne sera, pour ainsi dire, jamais équivalent à «il» du point de vue du sens.

Il est à noter que cette présentation de la catégorie (2) permet de ne pas entrer dans le détail de l'analyse du sens des séquences du type «bête à pleurer», «ennuyeux à mourir», ou encore «le premier à comprendre», «le dernier à arriver», «le seul à s'obstiner» etc.

CATÉGORIE (3)

En ce qui concerne la catégorie (3), nous la présentons en deux séries bien distinctes. Nous commençons par les exemples suivants :

(301) Il est amusant de jouer aux cartes.
(303) Il est utile de savoir lire.
(305) Il est agréable de le fréquenter.
(307) Il est facile de lui plaire.
(309) Il est dangereux de nager ici.
(311) Il est important d'être à l'heure.
(313) Il est facile d'en installer un.
(315) Il est facile de comprendre ce qu'il dit.

(302) C'est amusant de jouer aux cartes.
(304) C'est utile de savoir lire.
(306) C'est agréable de le fréquenter.
(308) C'est facile de lui plaire.
(310) C'est dangereux de nager ici.
(312) C'est important d'être à l'heure.
(314) C'est facile d'en installer un.
(316) C'est facile de comprendre ce qu'il dit.

et nous précisons que dans ces exemples :

a) «il» est impersonnel,

b) la substitution de «ce» à «il» correspond à un changement de *registre*, mais non à un changement de *sens*,

c) lorsque le verbe à l'infinitif accepte un objet direct[3], ce dernier peut devenir sujet d'une phrase du type «être + adjectif + à + infinitif» (la catégorie (2) de notre description) :

Il est agréable d'écouter ***Paul*** (catégorie 3) = c'est agréable d'écouter ***Paul***, ⇒ ***Paul*** est agréable à écouter ⇒ ***Il*** (= Paul) est agréable à écouter,

---

[3] Cet objet direct ne se réalise jamais, dans nos exemples, par une subordonnée complétive. Voir, à ce sujet, la description de M. R. Cornu (1987) qui signale le même type de correspondances :

(a) C'est difficile de croire que Paul a quitté le Canada.
= (b) Il est difficile de croire que Paul a quitté le Canada.
(c) Paul a quitté le Canada ? C'est difficile à croire,

où (a) et (b) représentent notre catégorie (3), et (c) correspond à notre catégorie (2).

23

Il est facile de comprendre ***ce qu'il dit*** (catégorie 3) = c'est facile de comprendre ***ce qu'il dit***, ⇒ ***Ce qu'il dit*** (objet direct de «comprendre») est facile à comprendre ⇒ ***C'***est facile à comprendre (catégorie 2),

et, inversement,

C'est facile à dire (catégorie 2) ⇒
Il est facile de dire ***cela*** (catégorie 3) = C'est facile de dire ***cela***.

Il est facile à contenter (catégorie 2) ⇒
Il est facile de ***le*** contenter (catégorie 3) = C'est facile de ***le*** contenter,

exemples qui illustrent une manipulation où le sujet d'une phrase de la catégorie (2) devient l'objet direct du verbe à l'infinitif d'une phrase de la catégorie (3).

Cette manipulation devient, dès lors, un critère supplémentaire d'analyse qui nous permet de diviser la catégorie (2) en deux sous-ensembles : d'un côté, les énoncés qui se prêtent à cette manipulation (201 à 206) et, de l'autre, ceux qui ne s'y prêtent pas (207, 208, 209 et 210).

Nous insistons ensuite sur le fait que cette correspondance n'existe *que* pour les verbes transitifs directs (p. ex. l'énoncé (309), «Il est dangereux de nager ici», ne se prête pas à une manipulation consistant à faire passer l'objet direct du verbe à l'infinitif d'une phrase de la catégorie (3) en position sujet dans une phrase de la catégorie (2), pour la bonne raison que le verbe à l'infinitif est intransitif).

La récapitulation de cette partie de la leçon consiste à mettre en évidence l'existence, à l'intérieur de la catégorie (3), de toute une série d'énoncés dans lesquels «il» est impersonnel et plus ou moins équivalent à «ce» ; on rappelle ensuite la possibilité de transformer un énoncé de la catégorie (3) dont le verbe à l'infinitif accepte un objet direct, en une phrase de la catégorie (2) où cet objet direct devient sujet de phrase.

Ensuite, nous présentons la deuxième série d'énoncés de la catégorie (3) :

(317) Il est triste de partir.
(318) C'est triste de partir.
(319) Il est gentil de venir.
(320) C'est gentil de venir.
(321) Il est gentil de m'aider.
(322) C'est gentil de m'aider.
(323) Il est content de réussir.
(324) °C'est content de réussir.
(325) Il est regrettable de réagir ainsi.
(326) C'est regrettable de réagir ainsi.

Cette série d'exemples met en évidence la nécessité de faire intervenir d'autres critères d'analyse. Les trois questions à se poser sont les suivantes :

(a) est-ce que l'adjectif utilisé dans une structure de ce type permet indifféremment l'emploi de «il» ou de «ce» comme sujet de phrase ?

(b) est-ce que le pronom «il» peut correspondre à l'agent du verbe à l'infinitif ?

(c) si la réponse à la question (b) est affirmative, est-ce que le pronom «il» représente *obligatoirement* l'agent du verbe à l'infinitif ?

Lorsqu'on analyse, selon ces critères, l'exemple des énoncés (323) et (324) (cas où l'adjectif «content» exclut l'emploi du pronom «ce» comme sujet de phrase ; cf. notre catégorie (1) supra) :

(323) Il est content de réussir. (324) *C'est content de réussir.

on constate que :

- la réponse à la question (a) est négative (par conséquent, le problème d'équivalence, dans ce contexte, entre «il» et «ce» ne se pose même pas),
- la réponse à la question (b) est affirmative : «*Il* est content parce qu'*il* réussit / a réussi»,
- la réponse à la question (c) est affirmative,

et on conclut à la correspondance suivante : «il» se traduira obligatoirement par «he».

Quant à l'exemple

(317) Il est triste de partir. (318) C'est triste de partir.

on constate que :

- la réponse à la question (a) est affirmative (cf. aussi les exemples (101) «Il est triste» et (102) «C'est triste» de la catégorie (1) supra),
- la réponse à la question (b) est affirmative, et la question à la réponse (c) est négative, ce qui nous conduit à deux interprétations possibles de l'énoncé (317) :

  «Il est triste de partir» = «il est triste parce qu'il part», où «il», sujet du verbe «partir» dans la paraphrase, n'est pas équivalent à «ce» ; dans ce cas, «il» se traduira par «he» ;

«Il est triste de partir» = «les départs sont tristes» = «C'est triste de partir», où «il» ne représente pas l'agent du verbe «partir» et où la substitution de «ce» à «il» permet de produire un énoncé équivalent du point de vue du sens ; dans ce cas, «il» se traduira par «it».

Lorsqu'on analyse la série :

(319) Il est gentil de venir. (320) C'est gentil de venir.
(321) Il est gentil de m'aider. (322) C'est gentil de m'aider.

on constate que :

- la réponse à la question (a) est affirmative,
- la réponse à la question (b) est affirmative,
- la réponse à la question (c) est, elle aussi, affirmative,

ce qui nous conduit à paraphraser comme suit :

«Il est gentil de venir» = «Il (masculin singulier) vient / viendra, et cela est gentil de sa part»,
«il est gentil de m'aider» = «Il (masculin singulier) m'aide/m'aidera, et cela est gentil de sa part»,

interprétation qui exclut, bien sûr, l'équivalence de ces énoncés à ceux où «il» est remplacé par «ce» :

«C'est gentil de venir» = quelqu'un (peut être féminin et/ou pluriel) vient/viendra, p. ex. «Hélène vient, et cela est gentil de sa part», mais aussi : «Mes parents viennent, et cela est gentil de leur part» ;

«C'est gentil de m'aider» = quelqu'un (peut être féminin et/ou pluriel) m'aide/m'aidera, et cela est gentil de sa part, p. ex. «Hélène m'aide, et cela est gentil de sa part», mais aussi : «Mes parents m'aident, et cela est gentil de leur part» ;

et qui impose donc une traduction de «il» par «he» dans les énoncés (319) et (321).

Enfin, si l'on considère l'exemple

(325) Il est regrettable de réagir ainsi. (326) C'est regrettable de réagir ainsi.

on constate que :

- la réponse à la question (a) est affirmative,

- la réponse à la question (b) est négative (cf. l'analyse de l'énoncé (106) de notre catégorie (1) supra), ce qui rend la question (c) caduque (puisque la réponse sera forcément négative),

et la paraphrase sera la suivante :

«Il est regrettable de réagir ainsi» = «une telle réaction est regrettable, le fait de réagir d'une certaine manière est regrettable».

où «il» est équivalent à «ce» et sera traduit par «it».

Nous terminons cette partie de la leçon en montrant comment nos trois questions permettent de déterminer si un énoncé de la catégorie (3), comportant un verbe transitif direct avec objet direct exprimé peut être transformé en un énoncé de la catégorie (2) :

(305) «Il est agréable de le fréquenter» : réponse affirmative à la question (a), réponse négative à la question (b) et à la question (c) ; transformation possible;

(315) «Il est difficile de comprendre ce qu'il dit» : réponse affirmative à la question (a), réponse négative à la question (b) et à la question (c) ; tranformation possible ;

«Il est triste de les quitter» : réponse affirmative à la question (a), affirmative à la question (b) et négative à la question (c) : transformation impossible.

Comme on le voit, pour qu'une telle transformation soit possible, l'énoncé de la catégorie (3) doit présenter les caractéristiques suivantes :

- l'adjectif utilisé dans la phrase doit permettre l'emploi de «il» ou de «ce» en position «sujet» (= réponse affirmative à la question (a)),

- l'énoncé doit exclure l'interprétation où «il» exprimerait l'agent du verbe à l'infinitif (réponse négative à la question (b) et à la question (c)),

et, bien sûr (cf. supra), le complément d'objet direct du verbe à l'infinitif doit être exprimé.

La démarche consiste ensuite à présenter une série d'exercices à préparer (dont nous reproduisons ici une partie, à titre d'exemple), et à les corriger en classe en insistant sur les critères utilisés pour l'analyse, de manière à s'assurer que les principes d'analyse, ainsi que les règles d'emploi des pronoms «ce» et «il» d'une part,

et des prépositions «à» et «de» d'autre part, ont été correctement - et durablement - assimilés.

Exercice 1

Complétez par «il» ou par «ce» («c'»). Indiquez si les deux sont acceptables.

a. ___ serait merveilleux si on pouvait passer un mois en Afrique !
b. Ce camion, ___ est tellement facile de le garer.
c. Ce camion, ___ est tellement facile à garer.
d. ___ est plus simple de dire la vérité, je crois.
e. ___ était tout blanc, le mur de ma chambre ...
f. Je suis allé faire de la planche à voile, hier. Je me suis amusé comme un fou. ___ était fantastique, ___ était vraiment génial.
g. ___ est facile à installer, ce téléphone.
h. ___ est facile d'installer ce téléphone.
i. ___ est facile d'en installer un.
j. Ce téléphone, ___ est facile à installer.
k. Un répondeur, ___ est facile à installer.

Exercice 2

Complétez par «à» ou par «de» :

a. C'est un point facile ___ comprendre.
b. Il est facile ___ comprendre ce point.
c. Il est facile ___ comprendre, ce point.
d. C'est facile ___ comprendre ce point.
e. Il est utile ___ faire cet exercice.
f. Il est utile ___ faire, cet exercice.
g. Cet exercice est utile ___ faire.
h. C'est utile ___ faire.
i. Il serait intéressant ___ lire ce livre.
j. Il serait intéressant ___ lire, ce livre.
k. Ce livre serait intéressant ___ lire.
l. Ce serait intéressant ___ lire.
m. Ce serait intéressant ___ lire ce livre.
n. Il est difficile ___ apprendre à nager.
p. C'est difficile ___ apprendre à nager.
q. C'est difficile ___ apprendre.
r. Il est difficile ___ apprendre.

Peut-on envisager l'emploi de «à» *ou* de «de» en (h), (l), (q) et (r) ? Pourquoi ? Si les deux emplois sont possibles, quelle est la différence de sens qui correspond au changement de préposition?

Exercice 3

Transformez, lorsque c'est possible, les phrases ci-dessous suivant le modèle :

> Il est facile d'apprendre l'anglais. ⇒ L'anglais est facile à apprendre.
> ⇒ L'anglais, c'est facile à apprendre.

a. Il est agréable de préparer un bon repas.
b. Il serait intéressant de comparer ces deux versions.
c. Il est difficile de déplacer cette voiture.
d. Il serait heureux de réaliser son projet.
e. Il ne sera pas difficile de convaincre Marc.
f. Il sera facile de réaliser ce projet.

Exercice 4

Transformez, lorsque c'est possible, les phrases ci-dessous suivant le modèle :

> Il est facile à contenter. ⇒ Paul est facile à contenter. ⇒ Il est facile de contenter Paul. ⇒ Il est facile de le contenter = C'est facile de le contenter.

a. Il est difficile à éviter.
b. Il est agréable à entendre.
c. Il n'est pas facile à joindre.
d. Ce sera dur à avaler.
e. Ce serait passionnant à étudier.

En conclusion, nous dirons que l'approche présentée ici a au moins deux avantages :

- elle fait intervenir des critères d'ordre *structurel* et contribue à développer chez l'étudiant le goût d'une analyse rigoureuse, indispensable à un stade avancé de l'apprentissage d'une langue étrangère.

- elle permet d'éliminer les fautes en présentant le problème grammatical comme un ensemble de contraintes ***à la fois syntaxiques et sémantiques***, et en mettant en évidence le réseau - certes, complexe, mais pas impossible à décrire - de correspondances entre les pronoms «il» / «ce» en français et «he» / «it» en anglais, ainsi que - ne serait-ce qu'accessoirement - le principe qui régit l'emploi, dans ces structures, des prépositions «à» et «de».

Quant aux limites de l'approche, elles ne nous semblent pas inacceptables, dans la mesure où elles concernent des énoncés dont l'emploi reste relativement limité :

- «il est vrai» équivalent à «c'est vrai» pour la catégorie (1),
- des séquences du type «bête à pleurer» ou «le dernier à comprendre» pour la catégorie (2),

«sacrifiés» légitimement sans doute dans le cadre d'une «leçon» simplifiée.

En effet, travaillant à partir d'un *corpus de fautes*, nous nous sommes fixé des objectifs en fonction de ce qui nous semblait être la priorité du moment : il s'agissait d'élaborer une approche propre à expliquer les erreurs et à les empêcher de réapparaître.

Enfin, et c'est un point d'une importance capitale, cette «leçon de grammaire» illustre bien une thèse d'un tout autre ordre : elle démontre que les théories linguistiques contemporaines mettent à notre disposition bon nombre d'outils d'investigation qui permettent de résoudre des problèmes posés par l'enseignement du français-langue étrangère. Une formation en linguistique structurale facilite donc l'apprentissage d'une langue seconde, et s'avère particulièrement précieuse pour l'enseignant en l'aidant à expliquer des difficultés parfois complexes, mais - nous en sommes convaincu - jamais insurmontables.

BIBLIOGRAPHIE

CHEVALIER, J. C. et al. (1964), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris.

CORNU, M. R. (1987), *Grammaire descriptive du français*, polycopié du cours magistral pour FRE 121 «Introductory French II», Department of French, University of Toronto.

FAY-BAULU, C. (1985), *Vouloir, c'est pouvoir*, Holt, Rinehart and Winston, Toronto.

LE GOFFIC, P. et N. COMBE MCBRIDE (1975), *Les constructions fondamentales du français*, coll. «Le français dans le monde B.E.L.C.», Hachette/Larousse, Paris.

MAHLER, M. (1990), *Grammaire expliquée du français contemporain*, Canadian Scholars' Press Inc., Toronto.

WAGNER, R.L. et J. PINCHON (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris.

F. Khettry
Saint Michael's College
University of Toronto

La réforme de l'orthographe : une analyse critique

En octobre 1989, le Premier Ministre français a créé le Conseil supérieur de la langue française et lui a confié la mission d'élaborer une série de propositions consistant à éliminer les hésitations, incohérences et autres problèmes graphiques de l'orthographe française.

Le Conseil supérieur a constitué un groupe de travail qui, avec le concours d'un comité d'experts composé de professeurs, linguistes, grammairiens, correcteurs et éditeurs de dictionnaires, a rédigé un rapport, présenté au Premier Ministre le 19 juin 1990.

Les propositions de ce rapport touchent de trois à quatre mille mots et portent sur cinq points de l'orthographe : le trait d'union, le pluriel des mots composés, les accents aigu, grave et circonflexe, le participe passé du verbe "laisser" et diverses anomalies.

Les recommandations du groupe de travail ont été motivées par les objectifs suivants : éliminer les incertitudes et les contradictions dans l'usage en rectifiant des incohérences, faciliter l'enseignement de l'orthographe et la création des mots nouveaux que réclament les sciences et les techniques, et affermir la place de la langue française dans le monde.

Ce dernier but semble d'ailleurs avoir été d'une importance primordiale, tant pour le comité de travail que pour le Premier Ministre qui, dans sa réponse à la présentation du rapport, soulignait l'importance de situer la question de l'orthographe au sein d'un ensemble comportant également "la question de l'organisation effective d'un véritable multilinguisme européen ..." et ajoutait : "Notre action ... ne forme qu'un même combat et répond à un seul souci : celui d'armer le plus efficacement possible notre langue pour assurer son maintien, son développement et sa promotion en abordant, les yeux ouverts, la réalité de la concurrence linguistique."[1]

[1] "Les rectifications de l'orthographe" in: Journal officiel de la République française, édition des documents administratifs, 6 décembre 1990:7.

Le groupe de travail recommandait que ces propositions soient enseignées dès octobre 1991 et formulait le voeu que le gouvernement établisse dans les meilleurs délais un lexique orthographique de la langue française mettant en application les rectifications et ajustements proposés[2].

Dans la mesure où l'application de ces propositions touche tous les usagers de la langue et en particulier les enseignants du français-langue seconde, il nous a paru utile d'entreprendre sur ce document une réflexion qui fait l'objet du présent article. Celui-ci reprend l'analyse que nous avons présentée lors d'une conférence faite à l'Université de Toronto dans le cadre du GERSELF (Groupe d'études et de recherches sur l'enseignement de la langue française) en novembre 1991, et ne tient donc pas compte de l'ensemble des critiques faites à ce document et qui ont abouti à ce que le gouvernement en suspende l'application.

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les propositions en les accompagnant d'une analyse critique de leur contenu[3]. Ensuite nous tentons de déterminer dans quelle mesure elles répondent aux buts du comité de travail, puis nous tâchons d'évaluer leur incidence sur l'enseignement de l'orthoépie et de la prononciation du français-langue seconde. Notre présentation des propositions suit l'ordre dans lequel elles figurent dans le rapport, c'est-à-dire : trait d'union et soudure des mots composés, pluriel des mots composés, accents, participe passé de "laisser" et anomalies.

SOUDURE DES MOTS COMPOSÉS

La première série de propositions concerne l'emploi, dans l'orthographe des mots composés, du trait d'union et de la soudure par agglutination.

La soudure est recommandée pour sept catégories de mots sentis comme des unités lexicales et bien ancrés dans l'usage. Exception est faite pour les mots où la soudure mettrait en présence deux voyelles ou deux consonnes risquant ainsi de donner lieu à des prononciations défectueuses, par exemple "extra-utérin" qui, soudé, pourrait se prononcer [ɛkstʀoterɛ̃]. Les catégories concernées sont:

1. Les noms composés d'un élément verbal et d'une forme nominale ou de "tout". Le document fournit, à titre d'exemple, une liste de trente-huit mots, parmi lesquels on relève : "croquemonsieur", "portecrayon", "faitout", etc.

---

[2] "Les rectifications de l'orthographe" in: Journal officiel de la République française, édition des documents administratifs, 6 décembre 1990:5.

[3] Nous utilisons comme ouvrages de référence Le Petit Robert et le Lexis.

2. Les noms formés d'éléments nominaux et adjectivaux et peu analysables aujourd'hui : ex. "chaussetrappe", "quotepart", "poudesoie", "terreplein", "bassecour", "hautparleur", etc.

3. Les mots composés à l'aide des particules "contre" et "entre", lorsqu'elles sont utilisées comme préfixes. L'usage de l'apostrophe sera également supprimé par la soudure. Par exemple : "contrecourant", "contreculture", "contremesure", "contrordre", "s'entredéchirer", "entredeux", "entretemps", etc. (Il est intéressant de noter que le premier document, publié en juin 1990[4], fournissait deux listes limitatives pour ces mots, alors que celui de décembre 1990 propose de "généraliser" la soudure avec ces préfixes).

4. Les mots composés au moyen des préfixes latins "extra", "infra", "intra" et "ultra", par exemple : "extraconjugal", "ultrafiltration", "infrasonore", "intratomique". Le premier document mentionnait aussi le préfixe "supra" (qui est déjà soudé à sa racine dans tous ses emplois cités par *Le Petit Robert*) et fournissait une liste d'exemples, alors que le deuxième n'en donne pas, ce qui semble indiquer que la soudure touchera tous les mots composés à l'aide de ces préfixes.

5. Les mots composés à partir d'onomatopées ou similaires, par exemple : "coincoin", "froufrou". (Le premier document comprenait une liste limitative d'exemples pour ces mots, mais dans le deuxième la liste est fournie à titre d'exemple et la recommandation semble donc valoir pour tous les mots visés dans cette catégorie).

6. Les noms composés empruntés, d'origine latine ou étrangère, bien implantés dans l'usage, employés sans valeur de citation (avec une liste limitative d'exemples dès maintenant proposés à l'usage général). Par exemple : "apriori", "exlibris", "exvoto", "statuquo", "vadémécum", "baseball", "blackout", "bluejean", "hotdog", "ossobuco", "week-end".

7. L'extension de la soudure est également recommandée pour les composés à l'aide d'éléments "savants", en particulier ceux en -O, par exemple : "aéroclub", "ampèreheure", "cinéclub", "autoécole", "minichaîne", "cyclocross", "téléimprimeur", etc. (La liste limitative d'exemples fournie dans le premier document ne figure plus dans le second, ce qui semble suggérer que la proposition de soudure vaut sans restriction pour tous les composés en question.)

Ces propositions sont, dans l'ensemble, tout à fait acceptables, car elles portent sur des mots qui sont sentis comme des unités lexicales et dont les éléments ne sont plus analysés séparément. En outre, elles sont utiles car elles harmonisent l'usage en

---

[4] Rapport du Groupe de travail sur les RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE, présenté au Premier Ministre à l'Hôtel de Matignon, le 19 juin 1990.

éliminant des incohérences du type "triqueballe" mais "trique-madame", "portemonnaie" mais "porte-crayon", "faitout" mais "fait-tout", etc.

La généralisation de la soudure dans les composés au moyen des particules invariables "contre" et "entre", et son extension sans limites[5] aux mots composés à l'aide des préfixes latins (dont la grande majorité sont d'ailleurs déjà soudés dans les dictionnaires) sont conformes à une nette tendance à la soudure dans l'usage actuel, en particulier avec "entre" et avec les particules latines. Elles sont très souhaitables et simplifieraient énormément l'orthographe de ces mots, sans nuire en quoi que ce soit à leur sens, car elles mettraient fin à des incohérences du type : "contre-collage" mais "contrecoller", "contre-pointe" mais "contrepoint", "contre-mesure" mais "contrepoison", "contre-visite" mais "contreseing", "s'entre-tuer" mais "s'entrobliger", "extra-fort" mais "extrados", "extra-légal" mais "extrajudiciaire", "extra-frais" mais "extrafort", "intra-atomique" mais "intramusculaire", "ultra-court" mais "ultramoderne", etc.

La proposition concernant la soudure des noms formés d'éléments nominaux et adjectivaux est acceptable, mais pas vraiment nécessaire, puisque la grande majorité des mots touchés (vingt-sept des vingt-neuf mots de la liste limitative) s'écrivent avec un trait d'union dans *Le Petit Robert* et puisqu'il semble y avoir peu d'hésitations sur leur orthographe.

La soudure des onomatopées et autres termes similaires est tout à fait logique, car il ne s'agit pas de mots dont chacun des termes est analysable séparément, en particulier pour les onomatopées qui ne sont qu'une transcription de sons. Cependant, les auteurs du document auraient pu expliquer ce qu'ils entendent exactement par "autres termes similaires", définition qui semble s'appliquer à des termes comme "méli-mélo", "kif-kif", etc.

La soudure des mots composés d'origine latine ou étrangère ne pose pas de problème, puisque les éléments composant les mots cités comme exemples ne s'analysent plus séparément de nos jours. On a reproché au groupe de travail de ne pas avoir inclus à côté de "apriori" les mots "a fortiori" et "a posteriori". Sans doute ceci était-il dû au fait que les auteurs de ces reproches ignoraient qu'il ne s'agit ici que de la soudure de substantifs, ce que précise le deuxième document, alors que le premier, plus vague, parlait de "mots". En fait, la soudure semble moins souhaitable dans "a fortiori" et "a postériori", qui sont des locutions adverbiales, que dans les substantifs (cf. "avoir un a priori").

---

[5] Le premier document comprenait une liste limitative d'exemples qui n'était pas complète et qui aurait introduit de nouvelles exceptions et incertitudes.

37 BEST COPY AVAILABLE

La soudure des composés sur thèmes "savants" confirme une tendance déjà bien établie, puisque la majorité des mots cités dans les listes d'exemples et tous les mots formés sur "ethno", "servo", "vaso" et "télé" sont déjà soudés dans *Le Petit Robert*. Cette proposition homogénéiserait l'orthographe de ces mots et éliminerait des incohérences du type "électrodynamique", mais "électro-acoustique", et des hésitations dans l'orthographe de mots comme "socio(-)culturel", "socio(-)économique", à condition, bien sûr, que la réforme s'applique à *tous* ces composés et pas seulement à certains d'entre eux, ce qui aboutirait à la création de nouvelles exceptions et à de nouvelles hésitations.

On peut toutefois exprimer certaines réserves quant aux recommandations faites pour les mots composés d'un élément verbal suivi d'une forme nominale ou de "tout" et pour les mots formés d'éléments nominaux et adjectivaux peu analysables aujourd'hui (mots anciens dont les composants ne correspondent plus au lexique ou à la syntaxe actuels).

La soudure de ces mots est souhaitable car elle harmonise leur usage et élimine des incohérences du type "triqueballe" mais "trique-madame", "portemanteau" mais "porte-monnaie" ou "porte-crayon", "faitout" mais "fait-tout" et "mange-tout", "tirebouchonner" mais "tire-bouchon", "millepertuis" et "mille-pertuis", etc.

Mais pourquoi privilégier certains mots tels que "croquemonsieur" et "portemonnaie" et ne pas souder "gratte-ciel", "pare-brise", "porte-cigares", "porte-bonheur", etc. ? Pourquoi ne pas souder "hautelissier", si "basselissier" et "hautelisse" le sont ? Pourquoi inclure "hautparleur", "sangdragon" et "millepertuis" et omettre "haut-fond", "haut-relief", "sang-froid" et "mille-raies" ? On introduit là de nouvelles incohérences. Peut-être le comité jugeait-il que, dans ces mots, les composants sont encore analysés ? Mais alors on introduit une nouvelle complication, puisque l'emploi de la soudure implique qu'il faut d'abord faire une distinction entre composés qui sont encore analysables en éléments et ceux qui ne le sont plus.

Dans le premier document, l'intention du groupe de travail n'était pas très claire et on n'y précisait pas si les propositions devaient s'appliquer aux seuls mots cités dans les listes. Le deuxième document, en revanche, précise qu'il s'agit de listes "restreintes, limitatives" et ajoute : "il était exclu de modifier d'un coup plusieurs milliers de mots composés, l'usage pourra le faire progressivement".[8]

Ce genre de remarque crée une certaine zone d'ombre quant à l'application de ces propositions. Faut-il entendre que l'usager du français peut dorénavant souder tous les mots perçus comme des unités lexicales ? Ou doit-on comprendre que seuls

[8] "Les rectifications de l'orthographe" in: Journal officiel de la République française, édition des documents administratifs, 6 décembre 1990:15.

les mots cités pourront être soudés et qu'il faudra attendre que la soudure d'autres mots composés soit sanctionnée par les lexicographes ? Si c'est la deuxième solution que les auteurs du document envisagent, on se verra obligé d'apprendre de nouvelles listes de mots, ce qui ne facilitera rien et ne contribuera pas grandement à l'uniformisation tant prônée par le comité.

LE PLURIEL DES MOTS COMPOSÉS ET DES EMPRUNTS

Les auteurs du rapport font quatre recommandations relatives au pluriel : une pour les mots composés français et trois pour les mots empruntés à des langues étrangères.

1. Les noms composés d'un verbe ou d'une préposition et d'un nom ne prendront une marque du pluriel que lorsque le nom composé est lui-même au pluriel, par exemple : "un cure-dent", "des cure-dents", "un après-midi", "des après-midis", "un pèse-lettre", "des pèse-lettres", "un sans-abri", "des sans-abris". Exception est faite pour les noms qui prennent une majuscule et pour ceux qui sont précédés d'un article au singulier, par exemple : "des prie-Dieu", "des trompe-l'oeil".

2. Le pluriel des mots empruntés sera marqué, sans considération de l'élément formateur final, par l'ajout, comme pour le pluriel en français, d'un -S non prononcé, par exemple : "des lieds", "des solos", "des maximums", "des médias", etc. Mais les mots terminés par -S, -X ou -Z resteront invariables : "des boss", "des kibboutz".

3. Les mots d'origine étrangère auront un singulier et un pluriel réguliers, par exemple : "touareg/touaregs", "ravioli/raviolis", "lazzi/lazzis", "confetti/confettis", etc.

4. Le pluriel des mots composés étrangers se trouvera simplifié par la soudure : "des covergirls", "des bluejeans", "des ossobucos", "des hotdogs", "des weekends".

Les trois propositions concernant le pluriel des mots empruntés sont entièrement logiques et acceptables. Elles contribuent à l'intégration de ces mots et facilitent leur orthographe, puisqu'elles sont conformes à la règle du pluriel français et n'impliquent pas la connaissance des marques morphologiques du nombre dans leur langue d'origine.

En revanche, la recommandation concernant le pluriel des noms composés d'un verbe ou d'une préposition et d'un nom présente certaines difficultés. Il est vrai que laisser l'élément nominal final invariable quand le nom est au singulier et ne lui faire prendre la marque du pluriel que lorsque le nom lui-même est au pluriel, simplifierait grandement l'orthographe de ces mots. Néanmoins, ce procédé pose problème, et ceci pour trois raisons: il contredit la réalité des faits, ne respecte pas la logique et la grammaire françaises et ne tient pas compte du découpage que fait de la réalité l'esprit français. En effet, le nombre attribué à l'élément nominal de ces composés

varie, en général, selon le nombre d'objets sur lesquels porte l'action du verbe et non selon le nombre du composé. Ainsi, les exemples de la liste limitative fournie par le premier document peuvent être classés en plusieurs catégories selon le nombre d'objets sur lesquels porte l'action du verbe.

Premièrement, il y a les cas où l'action du verbe porte presque toujours sur deux ou plusieurs objets, que le composé soit au singulier ou au pluriel. Par exemple : "compte-gouttes", "ramasse-miettes", "essuie-mains", "garde-meubles", "porte-aiguilles", "sèche-cheveux", "serre-livres", "tire-fesses", "vide-ordures". Enlever à ces mots la marque du pluriel quand ils sont employés au singulier, contredirait la logique et la réalité des faits. Il est vrai que "cheveu" au singulier a le même sens que le collectif "chevelure", mais on ne dit pas "se laver *le* cheveu", "se sécher *le* cheveu", ou "se sécher la chevelure". Le singulier "ordure" et l'emploi partitif "de l'ordure" existent, mais le premier tend à être utilisé avec un sens figuré et "de l'ordure" ne reflète certainement pas la réalité du nombre d'ordures dans un vide-ordures. Par ailleurs, dans un mot comme "tord-boyaux", le pluriel est nécessaire pour exprimer le concept voulu, car le singulier s'emploie avec un autre sens.

Deuxièmement, on s'attend à ce que l'élément nominal suivant le verbe reste invariable (toujours au singulier) dans les cas suivants :
- lorsque l'objet sur lequel porte le verbe est pris dans un sens général ou partitif, par exemple : "abat-jour", "aide-mémoire", "chasse-neige", "perce-neige", "garde-manger", "traîne-misère", "souffre-douleur", (on traîne *sa* misère, on souffre d'*une* douleur morale), "chauffe-eau", "grille-pain" (on chauffe *de l'*eau, on grille *du* pain et pas *des* pains),
- lorsque le deuxième élément a une valeur adverbiale et est invariable, par exemple : "gagne-petit", où "petit" a le sens adverbial de "peu",
- lorsque la logique des faits et la grammaire demandent un nom au singulier, par exemple : "sans-abri",
- lorsque l'élément nominal désigne une réalité unique dans la nature, par exemple : "gratte-ciel" ; le pluriel "ciels" existe mais son emploi est limité au cas où il s'agit d'une "multiplicité réelle ou d'une multiplicité d'aspects" (*Petit Robert*),
- enfin, quand la logique française part du point de vue qu'il s'agit d'un objet ou d'un fait qui doit être envisagé au singulier : "après-dîner", "après-midi".

Vient ensuite toute une série de mots composés dans lesquels l'action du verbe porte sur un seul objet à la fois. Mais si ces noms sont au pluriel, on peut considérer que, lorsqu'on les prend ensemble, le verbe porte sur plusieurs objets. Par exemple : "amuse-gueule", "appuie-tête", "brise-glace", "cache-pot", "casse-cou", "coupe-cigare", "fume-cigare", "couvre-lit", "emporte-pièce", "monte-charge", "ouvre-bouteille", "rince-bouteille", "pare-choc", "serre-tête". C'est là une interprétation des choses qui n'est pas impossible, mais qui ne respecte pas la vision plutôt abstraite qu'a du monde le français. Elle correspond plutôt à la logique de l'esprit anglais qui,

comme l'ont d'ailleurs très bien démontré Vinay et Darbelnet[7], plus concret dans ce cas, suit de plus près la réalité et dénombre tous les objets du verbe en disant, par exemple : "the men came with their wi*ves*" (bien que chaque homme ne soit accompagné que d'une femme, la sienne) ou encore "they spent their whole li*ves* toiling away" (phrases que nous avons composées nous-même, à titre d'exemple). En outre, certains de ces composés, comme "appuie-tête", "lave-vaisselle" et "serre-tête", sont généralement utilisés dans des expressions qui demandent, au plan grammatical, un article défini singulier renvoyant à *une* situation précise: on lave *la* vaisselle, on appuie *la* tête contre quelque chose, un bandeau serre *la* tête, on se casse *le* cou, la logique française partant du point de vue que chacun ne possède qu'une tête et n'a qu'un cou!

Une autre catégorie de mots qui pose problème, c'est celle des mots composés d'un verbe et d'un nom et dont l'élément verbal peut, selon la situation, porter sur un objet unique, ou sur plusieurs objets : "cure-dent(s)", "cure-ongle(s)", "brûle-parfum", "pèse-alcool", "chauffe-plat", "tourne-disque", "lance-torpille", "pare-choc", "pousse-café" et "coupe-gorge". D'ailleurs, pour ces deux derniers noms la logique abstraite et la grammaire du français demandent un article défini singulier, puisqu'on prend *le* café, et qu'on risque de se faire couper *la* gorge, chaque personne n'ayant qu'une gorge à se faire couper. Pourtant, un découpage plus concret de la réalité permet d'imaginer plusieurs gorges coupées en même temps dans un coupe-gorge et qu'on boive plusieurs cafés avant le pousse-café.

Enfin, le pluriel en -S est tout à fait acceptable dans deux des mots cités : "après-ski" et "saute-ruisseau", puisque les composants de ces mots ont perdu leur sens premier et ne sont plus analysés séparément de nos jours.

Donc, on voit que, pour la majorité des mots proposés comme exemples, la proposition heurte l'esprit français, soit parce qu'elle contredit le nombre dans les faits, soit parce qu'elle ne respecte pas les contraintes imposées par la logique française du découpage de la réalité, (préférence pour le partitif, pour les noms pris dans leur sens général), soit encore parce qu'elle ne respecte pas certaines règles grammaticales (noms composés dont le deuxième élément est un adjectif à valeur adverbiale), soit enfin, parce qu'elle ne correspond pas à la logique française du dénombrement mais rejoint plutôt celle de l'anglais. Les noms pour lesquels la proposition ne pose pas de problème sont rares. Et même dans les cas où l'action du verbe peut porter sur plusieurs objets, la règle proposée n'est pas souhaitable, car elle ne permettrait plus de préciser le nombre exact d'objets, ce qui enlèverait à la langue française de sa précision et de sa logique, caractéristiques par lesquelles elle s'est toujours distinguée jusqu'à ce jour.

---

[7] J.-P. Vinay et J. Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Beauchemin, Montréal, 1977:123.

Si la propositon du comité choque par son effacement total des distinctions soulignées ci-dessus, c'est évidemment parce que, au niveau du sens, on analyse encore séparément les éléments de la plupart des noms composés proposés comme exemples, bien qu'ils soient perçus comme des unités inséparables du point de vue lexical. La proposition faite pour le pluriel de ces noms composés n'est donc pas encore acceptable, parce que, dans l'état actuel de la pensée et des choses, le degré de cohésion entre les éléments de ces mots ne semble pas encore senti comme assez fort par l'esprit français. La proposition serait évidemment bien moins choquante si les mots proposés comme exemples étaient soudés, car la soudure renforcerait la cohésion entre les composants et éliminerait la tendance à les analyser. Et l'on revient ainsi à se demander pourquoi la recommandation de soudure ne s'applique qu'aux mots cités et non à d'autres tels que "gratte-ciel", "abat-jour", etc.

Il serait donc préférable de ne soumettre à la règle proposée que les mots dont les composants ne sont plus analysés séparément. Et une autre façon de résoudre les difficultés de l'orthographe de ces mots serait évidemment la soudure par agglutination.

LE TRÉMA

Le document comporte deux propositions relatives au tréma.

La première est de placer le tréma sur la voyelle qui doit être prononcée, c'est-à-dire d'écrire "aigüe", "cigüe", "ambigüité" au lieu de "aiguë", "ciguë", "ambiguïté".

La deuxième consiste à étendre l'usage du tréma aux mots dans lesquels une suite -GUE- OU -GEU- peut conduire à des prononciations défectueuses. Ainsi on écrirait "argüer", "il argüe" au lieu de "arguer" et "il argue", et "gageüre", "rongeüre" à la place de "gageure", "rongeure".

Il s'agit là de rectifications très souhaitables qui se font d'ailleurs attendre depuis trop longtemps. Le tréma sur la voyelle qui est prononcée mettra fin à de très nombreuses hésitations, tant de la part des usagers que de celle des apprenants de la langue française. En effet, l'emploi actuel de cet accent déconcerte par son manque de logique : dans certains cas, il signale que deux voyelles voisines se prononcent toutes les deux, par exemple "maïs" prononcé [mais] qui s'oppose à "mais" prononcé [mɛ], "héroïque" prononcé [erɔik], mais "roi" prononcé [rwa]. Dans d'autres cas, au contraire, il indique que seulement *une* des deux voyelles voisines se prononce, mais déroute parce qu'il surmonte non pas la voyelle à prononcer, mais celle qui *ne se prononce pas*. Par exemple dans "aiguë", "ciguë", etc. Enfin, dans des mots comme "ambiguïté", il surmonte le -I-, dont la prononciation est évidente, mais ne renseigne pas sur le statut du -U-.

42

L'extension du tréma aux mots comprenant une suite de lettres pouvant se prononcer de plusieurs façons, comme -gue- qui se prononce soit [g] , soit [gy] , ou -geu- qui donne soit [ʒoe] , soit [ʒø], ou encore [ʒy], est une recommandation très utile, non seulement pour les usagers de la langue, mais aussi pour les enseignants et plus particulièrement pour ceux qui enseignent des cours d'othoépie aux apprenants du français langue seconde. L'orthographe indiquerait clairement les voyelles à prononcer, ce qui permettrait certainement d'éviter qu'un mot comme "gageure" soit prononcé [gaʒoe:r] au lieu de [gaʒy:r], et qu'on prononce "arguer" [arge] au lieu de [argɥe], prononciations fautives qui se rencontrent encore chez bon nombre de Français.

En fait, les modifications suggérées sur ce point par les auteurs du rapport sont assez modestes. Ils auraient pu aller plus loin encore et recommander l'extension du tréma sur toutes les suites dans lesquelles on prononce à la fois le -U- et la voyelle qui le suit, telles -gui-, -qui-, -gua-, et -qua- qui se prononcent [gɥi] comme dans "linguistique", [kɥi] comme dans "équidistant", [gwa] comme dans "Guatemala", [kwa] comme dans "quatuor" etc. Ceci clarifierait nettement la prononciation de ces mots et mettrait fin à des prononciations défectueuses de mots comme "linguistique" (qui est parfois prononcé [lẽgistik]) et simplifierait le travail des enseignants et des apprenants du français-langue seconde, puisqu'à présent aucune marque visible ne permet de savoir quelle est la prononciation de ces mots.

L'ACCENT (GRAVE OU AIGU) SUR LE "E"

Dans le but de mettre fin à un certain nombre d'anomalies et d'hésitations dans l'usage des accents grave et aigu sur le E, le comité de travail a soumis les six propositions qui suivent.

1. On munira d'un accent des mots dont il avait été omis, ou dont la prononciation a changé. Cette recommandation touche quinze mots dont "bélitre", "démiurge", "recéler", "réfréner", "recépage", "sénescence", "sèneçon", etc.

2. On modifiera l'accent d'un certain nombre de mots qui ont échappé à la régularisation entreprise par l'Académie aux XVIIIe et XIXe siècles. Cette proposition consiste à remplacer par un accent grave l'accent aigu de vingt-trois mots tels que "abrègement", "célerl", "hébètement", "évènement", etc.

3. On alignera sur le type de "semer" les futurs et conditionnels des verbes du type "céder", par exemple : "je cèderai", "j'allègerais", "je considèrerai", etc.

4. La première personne du singulier en -e suivie du pronom "je" portera un accent grave, par exemple : aimè-je, puissè-je, etc.

5. On mettra un accent sur des mots étrangers (empruntés au latin ou à d'autres langues) intégrés au français. Ainsi on écrirait : "artéfact", "délirium", "mémento", "placébo", "référendum", "sénior", "véto", "allégro", "braséro", "condottière", "édelweiss", "pénalty", "révolver", "sombréro", etc.

6. On généralisera le procédé de l'accent grave pour noter le son E ouvert du radical dans l'ensemble des verbes en -ELER et en -ETER. On conjuguera les uns sur le modèle de "peler" et les autres sur le modèle d'"acheter", par exemple : "je harcèle", "il ruissèle", "j'époussète", "j'étiquète", "il époussètera", etc. Les dérivés en -MENT de ces verbes (et seulement ceux-là) suivront la même orthographe : "amoncèlement", "étincèlement", "ruissèlement", etc. On fera exception pour "appeler" et "jeter" et leurs dérivés parmi lesquels on rangera "interpeller" (qui sera inclus dans les dérivés de "appeler" dont il suivra la conjugaison).

Dans l'ensemble, les ajouts et les changement d'accents proposés aux points 1 à 5 ci-dessus, sont tout à fait logiques et souhaitables, car ils reflètent la prononciation actuelle de ces mots et sont conformes à la règle d'accentuation du E, selon laquelle : a) un E sera surmonté d'un accent grave si la syllabe qui suit comporte un E caduc (ou sourd), b) un E sera muni d'un accent aigu si la syllabe suivante comprend une voyelle autre que E caduc, excepté s'il se trouve à l'initiale du mot ou s'il fait partie d'un préfixe comme "pré-" ou "ré-". Il est donc tout à fait normal d'écrire "bélître", "réclusionnaire", etc. Quant aux accents proposés pour les emprunts d'origine latine ou étrangère, ils sont tous conformes à la prononciation actuelle de ces mots et respectent la règle d'accentuation du E.

La recommandation concernant le remplacement de l'accent aigu par l'accent grave dans les mots et dans les formes verbales où il se trouve en syllabe fermée puisque suivi d'un E caduc dans la syllabe suivante, est très désirable et se fait attendre depuis trop longtemps, car elle fait enfin correspondre l'orthographe à la prononciation. On ne serait plus contraint de se forcer à écrire "événement", "crémerie", "considérerai", "sécheresse" avec un accent aigu, alors qu'on les prononce avec un E ouvert.

Pour ce qui est des verbes en -ELER et en -ETER, les auteurs déclarent avoir choisi de noter le E ouvert par l'accent grave, parce que ce procédé domine dans l'usage actuel. Mais il faut souligner que pour établir cet usage, ils se sont basés sur le *Dictionnaire de l'Académie* de 1935. Or, depuis la confection de ce dictionnaire se sont écoulées plus de cinquante-cinq années durant lesquelles la langue a bien évolué. En effet, un rapide contrôle d'environ soixante quinze verbes en -ELER dans *Le Petit Robert* et dans le *Lexis*, révèle que moins du quart d'entre eux se conjuguent avec un accent grave. Par conséquent, l'usage actuel ne semble pas justifier le remplacement de la double consonne par l'accent grave; c'est plutôt le contraire qui s'imposerait.

En faisant cette proposition, les auteurs du document avaient pour but à la fois de simplifier l'orthographe et de réduire de nombreuses hésitations et incohérences du genre "cliquetis", "cliquètement" ou "cliquettement", "il cliquette", ou "ensorceler", "ensorcellement", "ensorceleur", "ensorcelant".

Il est indéniable que la généralisation de l'accent grave simplifierait l'orthographe de ces verbes. Mais il n'en reste pas moins qu'elle ne lèverait pas toutes les hésitations et toutes les incohérences. D'une part, la proposition relative à la notation du E ouvert n'est pas générale, puisqu'elle ne touche que les dérivés en MENT et ne s'applique pas à "appeler", "jeter" et "interpeller". Il y aurait donc là de nouvelles règles et exceptions à connaître. D'autre part, il resterait encore de nombreux substantifs ou dérivés, appartenant à la même famille que ces verbes, dans lesquels le E ouvert serait marqué par le redoublement de la consonne dans certains et par l'accent grave dans d'autres. Ainsi, on aurait encore : "ficelle", "ficellerie" à côté de "ficèlement", il "ficèle", "étiquette" à côté de "j'étiquète", "étiqueteur", "étiquetage", "étincelle" à côté de "étincèlement", "il étincèle", "dentelle", "dentellerie" à côté de "il dentèle" et "dentelier", etc.

La proposition du comité introduit donc une simplification utile et positive, mais elle ne résout pas vraiment le problème des incohérences dans ce domaine, à moins qu'on ne l'envisage comme une première étape dans une simplification progressive. Pour arriver à une simplification et à une uniformisation véritables, il faudrait également généraliser l'usage de l'accent grave dans tous les mots de la même famille que ces verbes. Mais ceci aboutirait à la disparition des consonnes doubles dans de très nombreux mots, ce qui réduirait la variété de graphies et enlèverait à l'orthographe une partie de cette diversité qui fait la beauté et la richesse de la langue.

L'ACCENT CIRCONFLEXE

L'accent circonflexe étant responsable de la moitié de toutes les fautes d'orthographe et son usage actuel étant plutôt incohérent et arbitraire, le comité estimait que la meilleure solution pour remédier à cet état de choses eût été de le faire disparaître totalement. Mais cette suppression n'étant pas possible, dans la mesure où l'accent circonflexe fait encore l'objet d'un investissement affectif chez beaucoup de Français et puisqu'il est lié, d'autre part, à une différence de prononciation lorsqu'il surmonte le -O- ou le -A-, les membres du groupe de travail se sont limités aux propositions suivantes :

1. Il ne sera plus utilisé ni dans la création de mots nouveaux ni dans la transcription d'emprunts.

2. On ne l'utilisera plus sur le -I- et le -U-. Ainsi on écrirait : "abime", "ainé", "boite", "chaine", "cloitre", "diner", "faite", "gaité", "ile", "maitre", "trainer", "aout", "dument", "jeuner", "bruler", "buche", "cout", "fut", "flute", "piqure", "sureté",

"voute", etc. Mais quelques exceptions seront faites et l'on gardera l'accent circonflexe sur le -I- et le -U- dans les cas suivants :

. dans l'infinitif des verbes en -AITRE. ex. naître, paraître, etc. (à la demande de l'Académie Française)
. à la 1ère et à la 2ème personne du pluriel du passé simple et à la 3ème personne du singulier de l'imparfait du subjonctif.
. dans cinq cas où il permet des "distinctions graphiques utiles" : "jeune" / "jeûne", "du" / "dû", "cru" / "crû", "mur" / "mûr", "sur" / "sûr", et dans les formes de "croître" homographes de celles de "croire". Mais les composés de ces mots ne prendront pas d'accent circonflexe.

3. Le cironflexe sera également supprimé dans : "allo", et sur les quatre seuls mots en "-ose" qui portent encore l'accent : "ptose", "nivose", "pluviose", "ventose".

La suppression de l'accent circonflexe dans la transcription d'emprunts et dans la création de mots nouveaux est souhaitable, car il n'y remplirait aucune fonction utile. Elle simplifierait leur orthographe et contribuerait à une intégration plus rapide des emprunts. Pourtant, il faudrait faire une exception et garder l'accent circonflexe dans les mots nouveaux créés à partir d'une base comportant déjà un accent circonflexe.

Les recommandations concernant la suppression de l'accent circonflexe sur le -U- sont satisfaisantes et ne posent aucun problème, et ceci pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il n'y correspond jamais à une différence dans la prononciation, le [y] et le [u] n'ayant chacun qu'un timbre en français, et parce qu'il n'y est jamais lié à une différence dans la longueur de ces sons qui se prononcent de la même façon dans "mule" et "brûle", dans "huche" et "bûche" et dans "route" et "croûte". Deuxièmement, parce que le comité a eu la sagesse de recommander le maintien de l'accent circonflexe sur des mots homographes où il est pertinent et permet de faire une distinction de sens tels que : "cru/crû", "du/dû", "mur/mûr", "sur/sûr", et "jeune/jeûne". Dans ce dernier mot il correspond d'ailleurs, non seulement à une différence de sens, mais aussi à un son différent [ø] et à un allongement de ce son.

Cependant, il est regrettable qu'on n'ait pas recommandé le maintien du circonflexe pour les dérivés de ces mots et dans le mot "fût" (tronc d'arbre, tonneau) qui s'oppose à la forme de la troisième personne du singulier du passé simple du verbe être "fut". En effet, proposer que les dérivés de mots munis d'un accent circonflexe s'écrivent sans accent, c'est créer de nouvelles incohérences et difficultés, puisqu'on aura "sûr", mais "sureté", "mûr" mais "murir", etc. Sans doute cette proposition a-t-elle été faite parce que l'accent circonflexe ne joue un rôle distinctif que lorsqu'il se trouve en position finale accentuée. Mais elle complique les choses au lieu de les simplifier.

Une suppression générale du circonflexe sur le -I- simplifierait bien l'orthographe et ne poserait pas de problème pour les usagers français de la langue. En effet, au plan de l'écrit, cet accent n'a presque jamais de fonction distinctive puisqu'il n'est pertinent que dans la paire minimale "croît/croît" et que le comité a recommandé son maintien dans les formes de "croître" homographes de celles de "croire". Et au plan de la prononciation, il ne correspond jamais à une différence de timbre, étant donné qu'il n'existe qu'un -I- en français.

Par contre, l'accent circonflexe est souvent lié à une augmentation de la longueur du -I- lorsque celui-ci se trouve en position finale accentuée. Ainsi, dans les paires suivantes, les -I- surmontés d'un accent circonflexe sont plus longs que les autres : "lime/abîme", "centime/dîme", "agite/gîte", "il/île", "faites/faîtes", "mèche/fraîche", "mètre/maître". Ils sont également plus longs dans les formes de la première et de la deuxième personne du pluriel du passé simple : [nufi:m] et [vufi:t]. La disparition de l'accent circonflexe sur ces mots rendrait plus difficile l'enseignement de l'orthoépie et de la prononciation aux apprenants du français-langue seconde, puisqu'il y constitue la seule marque visible de l'allongement.

Il est intéressant de noter que le document propose le maintien du circonflexe dans les formes verbales du passé simple et de l'imparfait du subjonctif. Sans doute a-t-on jugé utile de l'y garder parce qu'il aide à signaler ces formes verbales peu courantes et parce qu'il peut jouer un rôle distinctif dans des paires du genre "fumes/fûmes".

Le maintien de l'accent circonflexe dans l'infinitif des verbes en -AITRE, proposé à la demande de l'Académie française, n'est vraiment pas nécessaire et introduit de nouvelles incohérences, puisque les autres formes de ces verbes ainsi que les substantifs et les adjectifs en -AITRE, comme "maître", "traître", s'écriraient sans le circonflexe.

Par ailleurs, il est bon qu'on n'ait pas suggéré de supprimer l'accent circonflexe sur le -A-, le -E- et le -O-, lettres où il correspond encore à une différence de timbre ou de longueur et où il possède parfois une fonction phonémique. Il est bon aussi qu'on n'ait proposé de l'enlever du -O- que dans les seuls mots "allô", "ptôse", "nivôse", "pluviôse" et "ventôse" où il n'a d'ailleurs aucune raison d'être.

On remarque donc que, dans l'ensemble, ces recommandations sont bonnes. Mais on n'aurait pas dû y faire d'exceptions, car celles-ci créent de nouvelles incohérences et vont donc à l'encontre de la simplification tant prônée par les auteurs du rapport.

LE PARTICIPE PASSE DES VERBES PRONOMINAUX

Le comité aurait aimé résoudre tous les problèmes soulevés par l'emploi du participe passé des verbes pronominaux, ceux-ci étant la cause de très nombreuses fautes d'accord. Cependant, comme il s'agit là d'un problème d'orthographe grammaticale complexe qui touche trop de verbes, il a jugé prudent de se limiter à une seule rectification. Celle-ci consiste à aligner l'usage du participe passé du verbe LAISSER sur celui de FAIRE : le participe passé de LAISSER resterait donc invariable quand il est suivi d'un infinitif, même quand l'objet est placé avant le verbe et même quand LAISSER est employé avec l'auxilliaire "avoir". Par exemple : elle s'est laissé séduire (comme "elle s'est fait féliciter"), je les ai laissé partir (comme "je les ai fait partir"), la maison qu'elle a laissé saccager (comme "la maison qu'elle a fait repeindre").

Ce participe passé invariable éliminerait évidemment toutes les fautes d'accord. Mais, dans bon nombre de cas, cette simplification orthographique s'opérerait au prix d'un obscurcissement du sens des énoncés concernés. Dans les cas où l'objet de "laisser" est un verbe intransitif tel que "mourir", "dormir", "partir" ou "parler", il n'y aurait aucune ambiguité. Ainsi dans des phrases telles que: " je l'ai laissé dormir" ou "il les a laissé parler", on sait que "l'" et "les" ne peuvent correspondre qu'à l'agent du verbe à l'infinitif. Mais la situation se complique lorsque le verbe à l'infinitif est ou peut être transitif direct. Par exemple, dans des phrases comme "je l'ai laissé séduire", "je les ai laissé attaquer", et "je l'ai laissé sortir", on ne sait pas si "l'" et "les" correspondent au sujet ou à l'objet du verbe à l'infinitif. Ces phrases n'indiquent pas non plus le genre de ces pronoms. D'ailleurs, dans certains cas, le sens exact de la phrase peut être tout aussi ambigu avec "FAIRE" qu'avec "LAISSER". Par exemple, dans "je l'ai fait séduire", "je les ai fait attaquer", "je l'ai fait sortir" et "je l'ai fait peindre", "l'" et "les" peuvent être sujet aussi bien qu'objet de "fait". Toutefois, avec le verbe "faire" on tâchera d'éviter l'ambiguïté en disant "je le lui ai fait séduire", "je les leur ai fait attaquer", "je la lui ai fait sortir" ou "je l'ai fait sortir par X", "je la lui ai fait peindre", etc. On dirait "je l'ai fait tuer" lorsque "l'"est l'objet de tuer, mais rarement si "l'" est le sujet de tuer ; dans ce cas on dirait plutôt soit "je le (la ou les) lui ai fait tuer", soit "je lui ai fait tuer X" ou bien on utilisera une autre tournure telle que : "je lui ai demandé de", "je l'ai obligé à le (la, les) tuer". Le problème, c'est que l'explicitation à l'aide d'un deuxième pronom, envisageable avec "faire + infinitif" transitif direct et indirect, n'est pas possible avec "laisser".

Cette proposition n'est, bien sûr, pas impossible à appliquer, car les ambiguïtés qu'elle causerait pourraient être levées, dans bien des cas, par des explicitations dans le contexte. Mais il est certain que cet emploi de "laisser" enlèverait à la langue de sa clarté et de sa concision, qualités par lesquelles elle s'est toujours distinguée.

LES ANOMALIES

Des rectifications ont été proposées pour plusieurs séries d'anomalies (graphies non conformes aux règles générales de l'écriture du français).

I. Propositions concernant des mots appartenant à des séries désaccordées

1. Les dérivés des mots "homme", "nom", "souffler", "siffler" et "battre" s'écriront tous avec une double consonne. Par exemple : "bonhommie", "innommé", "boursouffler", "combattif", etc.

2. On rectifiera l'orthographe des treize mots isolés qui suivent et l'on écrira "appâts" au lieu de "appas", "charriot" au lieu de "chariot", "cuisseau" au lieu de "cuissot", "déciller" au lieu de "déssiller", "encognure" au lieu de "encoignure", "fond" et "tréfond" au lieu de "fonds" et "tréfonds", "imbécilité" au lieu de "imbécillité", "levreau" au lieu de "levrault", "ognon" au lieu de "oignon", "relai" au lieu de "relais", "sottie" au lieu de "sotie", "ventail" au lieu de "vantail".

3. Comme le E caduc ou "sourd" ne peut être suivi d'une consonne double, les mots tels que "interpeller", "dentellière", "curettage", "lunettier", "pommetté" et "prunellier" s'écriront avec une seule consonne : "interpeler", "dentelière", "curetage", "lunetier", "pommeté" et "prunelier".

4. La terminaison des mots suivants ne s'écrira plus en -IER, mais en -ER : "aiguiller", "châtaigner", "groseiller", "joailler", "manceniller", "marguiller", "médailler", "ouillère", "quincailler", "sapotiller", "serpillère" et "vaniller".

5. La terminaison des verbes en -OTER et en -OTTER et de leurs dérivés dépendra de celle du terme de base : elle sera en -OTTER si le mot de base se termine par -OTTE. Par exemple : "botter", "calotter", "crotter", etc... Elle s'écrira -OTER pour toutes les autres bases. Par exemple : "baisoter", "balloter", "bouilloter", "cachoter", "dansoter", "frisoter", "garroter", "mangeoter", "rouloter", "ballotement", "cachotier", "frisotis", "marmotement", etc.

6. Les noms se terminant par -OLLE ne prendront qu'un seul L. Par exemple : "barcarole", "bouterole", "corole", "girole", "grole", "guibole", "mariole", "rousserole", "trole". Cependant, cette règle ne s'appliquera pas à "folle", "molle", "colle" et à leur composés.

Les recommandations concernant le redoublement des consonnes dans les dérivés de "homme", "nom", etc. sont tout à fait logiques, puisqu'elles alignent la graphie des dérivés sur celle des mots de base et mènent ainsi à une uniformisation souhaitable des graphies des séries concernées.

Les propositions concernant les 13 mots isolés cités ci-dessus, ("appâts", "charriot", etc.), sont très acceptables pour neuf d'entre eux, pour lesquels elles visent à aligner la graphie soit sur celle du mot de base, soit sur celle d'autres mots de la même famille: ("ventail < vent", "cahutte < hutte", "chausse-trappe < trappe", "déciller < cil", "imbécilité < imbécile", "sottie < sottise", "appâts < sg. appât", "charriot < charrette", "relai < relayer" et non "relaisser", "tréfond < fond"). Ecrire "levreau" et "cuisseau" au lieu de "levraut" et de "cuissot" contribue à une uniformisation des terminaisons en -O, et est acceptable mais non nécessaire.

La suppresssion du "s" de "fonds", simplifie l'orthographe, mais élimine une marque distinctive utile au niveau du sens. Pour ce qui est de "tréfonds", il semble qu'on puisse tolérer l'existence de deux orthographes (l'une avec -s et l'autre sans), l'étymologie pouvant justifier le -s, et l'analogie avec "fond" pouvant expliquer son absence.

L'élimination de la graphie "oignon" au profit de "ognon" n'est pas justifiée et ignore le fait que "oignon" correspond à une variante très courante de la prononciation de ce mot : [ojnɔ̃]. Pourquoi ne pas accepter les deux graphies, comme on le fait pour "clé" et "clef" ?

Les propositions concernant l'élimination de la double consonne après un E caduc et celle relative aux mots en -IER sont tout à fait souhaitables, car elles font correspondre l'orthographe à la prononciation actuelle et, par conséquent, faciliteraient l'enseignement de l'orthoépie et de la prononciation aux apprenants du français-langue seconde.

Les rectifications relatives à la terminaison des verbes en -OTER et en -OTTER sont assez logiques, puisqu'elles alignent la graphie des dérivés sur celle des mots de base. Cependant, elles impliquent une bonne connaissance de l'orthographe de ces derniers et n'aboutissent donc pas nécessairement à une simplification. Si l'on avait vraiment voulu simplifier, il eût certainement été plus pratique de choisir la terminaison -OTTER qui semble la plus répandue dans l'usage actuel.

La recommandation d'écrire les mots en -OLLE avec un seul -L- ne semble pas justifiée. L'usage actuel semble préférer le double -L- pour tous ces mots. Pourquoi les auteurs du document privilégient-ils le -L- simple ? Serait-ce par respect pour l'étymologie de ces termes ? En effet, des seize mots cités ci-dessus, seuls "corolle", "colle", "folle" et "molle" ont une étymologie latine comportant deux -L-. Mais alors pourquoi ne pas ranger "corolle" parmi les exceptions ? Parce que sa fréquence d'emploi est moins élevée que celle des trois autres termes ? Quoi qu'il en soit, cette proposition n'est justifiée ni par l'étymologie, ni par l'usage actuel. Il semblerait qu'il s'agisse ici d'un pur souci de simplification qui, en réalité, ne facilite et ne résout rien, puisqu'il ajoute de nouvelles incohérences en introduisant de nouvelles exceptions. Là

aussi, il eût été préférable de laisser faire l'usage qui semble d'ailleurs s'uniformiser au profit du double -L-.

II. Anomalies diverses

Le comité de travail propose aussi des rectifications pour dix-neuf mots qu'on peut regrouper en quatre catégories. Il recommande de :

1. supprimer le -e- dans "asseoir", "rasseoir" et "surseoir", parce qu'il n'y est justifié ni par l'étymologie, ni par la prononciation.

2. rectifier des graphies qui ne correspondent pas à la prononciation actuelle, dans quelques mots d'origine grecque, latine ou étrangère. Ainsi, "homoeo", "pagaïe", "punch", "skunks" et "saoul" s'écriraient : "homéo", "pagaille", "ponch", "sconse" et "soul".

3. éliminer des particularités graphiques étrangères au français dans les mots suivants d'origine étrangère : "bizuth", "eczéma", "ghilde", "gymkhana", "saccharine" et "sorgho" qui s'écriraient : "bizut", "exéma", "guilde", "gymcana", "saccarine" et "sorgo".

4. simplifier l'orthographe de "douceâtre", "toquade", "absous", "dissous" et "nénuphar" qui s'écriraient comme suit : "douçâtre", "tocade", "absout", "dissout" et "nénufar".

Dans l'ensemble, ces propositions sont logiques et fondées, puisqu'elles ont pour résultat la francisation de graphies étrangères et l'élimination de graphies non conformes à la prononciation actuelle.

Les simplifications proposées pour "toquade" et "nénuphar", en revanche, sont plus difficiles à justifier. "Toquade" fait partie de la série des mots dérivés de verbes en -QUER, dont la majorité s'écrit avec un -QU-, mais dont certains, en particulier des substantifs, peuvent s'épeler avec un -C- ou encore avec les deux graphies, par exemple: "fabricant" et le participe présent "fabriquant", et "trucage" qui coexiste avec "truquage". Si le groupe de travail avait voulu uniformiser les graphies des substantifs dérivés des verbes en -QUER, il aurait pu énoncer une nouvelle règle applicable à *tous* les substantifs dans lesquels le -QU- pourrait être remplacé par un -C-. Mais tel n'est pas le cas. Et ne proposer une modification que pour "toquade" n'est pas logique, ne résout pas les autres cas d'hésitation entre le -QU- et le -C- et introduit une nouvelle incohérence. Quant à "nénuphar", rien n'oblige à remonter à l'étymologie arabe et d'y remplacer le -PH- par un -F-, puisque ce mot ne fait pas partie d'une série désaccordée, est très bien intégré dans la langue française et ne pose pas de problèmes d'apprentissage comme ceux, tels "événement", dont la graphie contredit la prononciation. En outre, le -PH-, qui est tout aussi satisfaisant que

le -F- pour noter le son [f], a l'avantage, par sa fréquence d'emploi peu élevée, d'évoquer plus facilement cette plante plutôt rare et exotique.

III. Le traitement graphique des EMPRUNTS

Afin d'intégrer les mots empruntés, le comité recommande de:

1. ne pas utiliser et ne pas chercher à remplacer les signes diacritiques étrangers inutiles en français : ainsi, "führer" et "nirvâna" s'écriront : "fuhrer" et "nirvana".

2. choisir la graphie la plus proche du français pour les mots étrangers possédant plus d'une graphie. Par exemple : "des litchis", "un enfant ouzbek", "un bogie".

3. remplacer la graphie anglaise du suffixe nominal -ER par -EUR, s'il existe un verbe en -ER à côté du substantif. Ainsi on aurait les substantifs "squatteur", "kidnappeur" à côté des verbes "squatter" et "kidnapper", mais on aurait "bestseller", qui n'a pas d'infinitif correspondant.

Ces propositions sont tout à fait logiques et souhaitables pour l'intégration des mots étrangers en français. Mais la troisième, qui établit une différence phonologique et graphique utile entre les verbes et les substantifs, ne résout néanmoins pas entièrement les problèmes d'orthographe posés par ces mots, étant donné l'existence de la graphie en -ER pour les substantifs sans infinitif correspondant. En effet, cette catégorie de substantifs, parmi lesquels se trouvent "révolver", "pull-over", dont le -ER est prononcé [ɛ:r] , comprend aussi des mots comme "leader", et "speaker", dont le -ER se prononce soit [ɛ:r], soit [oe:r]. Or, si la prononciation [oe:r] l'emportait, la graphie de ces mots devrait être en -EUR, bien qu'ils n'aient pas d'infinitifs correspondants.

IV. Les dérivés de noms se terminant par -AN et par -ON

Pour les dérivés de noms se terminant par -AN ou par -ON, le groupe de travail recommande de se conformer aux tendances prédominantes dans l'usage actuel, c'est-à-dire de privilégier le -N- simple pour tous les termes en -AN et pour les mots en -ON dont la terminaison suffixale commence par -I-, -O- et -A-, par exemple : "onite", "onologie", "onaire", "onalisme", etc. Aucune proposition n'a été faite pour les dérivés dont la terminaison suffixale n'est pas liée à une tendance prépondérante.

Ces recommandations sont utiles. Elles uniformiseraient et simplifieraient l'orthographe de ces mots tout en respectant la prononciation et la tendance orthographique actuelle. Il est évident que les dérivés de mots en -ON dont la terminaison suffixale commence par un -E n'ont pu être inclus étant donné qu'ils sont généralement basés sur la forme du féminin de l'adjectif (qui prend en général un

double -N-) ou sur celle de l'infinitif, par exemple : "bonnement", "tonnerre", "sonnerie", "sonnette", etc.

La plupart des propositions concernant les anomalies sont donc très logiques et utiles. Les unes uniformiseraient l'othographe en alignant des graphies sur celles de mots de base correspondants, par exemple : "imbécilité", "boursouffler", ou sur celle de formes voisines du même verbe, par exemple: "absout". Certaines feraient correspondre la graphie à la prononciation, par exemple le [ə] suivi d'une consonne au lieu de deux et les graphies -ILLER et -GNER pour les terminaisons en [je] ou en [ɲe]. D'autres simplifieraient des graphies non justifiées par la prononciation ou par l'étymologie, par exemple : "douceâtre", "asseoir". D'autres encore assureraient une meilleure intégration des mots empruntés à d'autres langues, soit par la francisation de graphies étrangères et la suppression de signes diacritiques étrangers au français, par exemple : "bizuth", "ghilde", "eczéma", "führer", "nirvâna", soit par l'élimination de graphies non-conformes à la prononciation actuelle, par exemple : "homoéo > homéo", "pagaie" > "pagaille", "skunks" > "sconse".

Néanmoins, quelques-unes des propositions sont moins heureuses ou moins acceptables que les précédentes.

Certaines, qui mettraient fin à des incohérences, ne seraient que partiellement utiles, parce qu'elles ne résoudraient pas toutes les difficultés. Par exemple, la recommandation d'aligner la graphie des dérivés des verbes en -OTER ou en -OTTER sur celle du mot de base éliminerait certaines hésitations, mais ne simplifierait pas entièrement l'orthographe de ces mots, dans la mesure où elle implique une réflexion sur le terme de base. Si l'on avait vraiment voulu simplifier, on aurait pu généraliser la terminaison en -OTTER, qui est la plus répandue dans l'usage actuel, sans nuire en rien à la logique et à la conformité avec la prononciation. De même, la proposition d'utiliser les terminaisons suffixales -EUR et -ER respectivement pour les substantifs et les verbes de mots en -ER empruntés à l'anglais est utile parce que ces marques morphologiques françaises établissent une distinction entre les deux catégories grammaticales, mais elle ne résout pas entièrement le problème, puisque le choix de la terminaison suffixale -ER pour les substantifs sans infinitif correspondant ne tient pas compte du fait que dans bon nombre de ces substantifs (dont "speaker", "leader") le -ER se prononce actuellement soit [ɛ:r], soit [oe:r].

D'autres, enfin, ne sont pas souhaitables parce qu'elles comprennent des exceptions qui créeraient de nouvelles complications. Ainsi, la généralisation de la terminaison en -OLE aurait été acceptable si elle s'appliquait à tous les mots en -OLLE, mais pas si l'on fait une exception pour "colle", "folle", "molle" et leurs dérivés. Dans ce cas, il vaudrait mieux ne rien rectifier et laisser évoluer l'usage qui semble d'ailleurs s'uniformiser au profit du double -L-. Et vouloir remplacer le -QU- de "toquade" par un -C- ne résout rien et complique plutôt les choses du fait que ce mot appartient à la

série des verbes en -QUER- et qu'il faudrait réévaluer globalement l'orthographe des dérivés de la série entière.

CONCLUSION

On constate donc que bon nombre des propositions du rapport sont très utiles et contribueraient grandement à l'uniformisation et à la cohérence recherchées par les auteurs du document.

Certaines mettraient fin à des hésitations et à des incohérences, soit en alignant l'orthographe des dérivés sur celle de leur racine, soit en faisant correspondre les graphies à la prononciation actuelle, soit en généralisant certaines règles (accentuation du -E-).

D'autres contribueraient à une meilleure intégration des mots empruntés par la simplification de leur orthographe et par la suppression de graphies et de signes diacritiques non conformes au système du français.

Il est évident que la plupart de ces recommandations faciliteraient grandement l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe. L'enseignement de l'orthoépie et de la prononciation du français-langue seconde serait, en particulier, simplifié par les recommandations concernant le tréma, l'élimination des doubles consonnes après un E muet, la suppression du -I- dans les mots se terminant en -IER et en -ILLIER et le remplacement de certains accents par d'autres qui reflètent la prononciation actuelle tout en respectant la règle d'accentuation du -E-.

Toutefois, on a constaté que quelques propositions sont nettement moins heureuses, parce qu'elles compliqueraient plus qu'elles ne simplifieraient.

Ainsi, plusieurs des recommandations seraient utiles et positives si elles n'étaient accompagnées d'exceptions non justifiées qui, loin de simplifier, aboutissent à la création de nouvelles incohérences. On peut ranger dans cette catégorie les exceptions concernant les verbes en -ELER et -ETER, les mots en -OLLE, la suppression du circonflexe dans les dérivés dont la base comprend cet accent, etc.

Quelques propositions sont franchement insatisfaisantes, parce qu'elles s'opéreraient au prix d'un obscurcissement du sens et d'une diminution de la clarté et de la concision de la langue (participe passé de LAISSER) ou encore parce qu'elles sont contraires à la réalité des faits et à la logique française du découpage de l'univers extra-linguistique (pluriel des mots composés).

On a également vu que certaines des propositions qui pourraient uniformiser l'orthographe, ne suffiraient cependant pas à résoudre toutes les difficultés orthographiques. Ceci soit parce qu'elles ne portent que sur un ou plusieurs termes

d'une série qu'il faudrait uniformiser globalement ("tocade"), soit parce que les mots qu'elles touchent appartiennent à des séries dont tous les éléments ne peuvent être rectifiés actuellement, étant donné qu'ils ne se prêtent pas tous également aux rectifications proposées (soudure et pluriel des mots composés, terminaison des emprunts d'origine anglaise en -ER). Il s'agit là de problèmes qui ne pouvaient être résolus dans les délais accordés au comité pour l'élaboration de son rapport.

Ces critiques et réserves faites, il reste quand même qu'un bon nombre des recommandations du document sont logiques et utiles. Par conséquent, il serait très souhaitable qu'au lieu de se limiter à une critique plutôt acerbe des points faibles du rapport, de s'attarder à des détails tels que le -X- proposé pour "eczéma", et de condamner, comme cela a été le cas, le rapport entier, on fasse preuve d'objectivité, de conciliation et de créativité. On devrait d'abord reconnaître les apports positifs du document, puis formuler des critiques et suggestions constructives en encourageant les auteurs du document à garder ce qui est utile et à améliorer ou à éliminer les recommandations les moins satisfaisantes. D'ailleurs, les modifications faites dans la deuxième version du rapport, dont certaines ont été mentionnées plus haut, semblent indiquer que le groupe de travail serait prêt à tenir compte des suggestions valables et constructives ainsi faites.

BIBLIOGRAPHIE

VINAY, J.P. ET DARBELNET, J. (1977) *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Beauchemin, Montréal.

(1990) "Les rectifications de l'orthographe" in: *Journal officiel de la République française, édition des documents administratifs*, 6 décembre.

(1990) Rapport du Groupe de travail sur les RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE, présenté au Premier Ministre à l'Hôtel de Matignon, 19 juin.

(1979) *Lexis, Larousse de la langue française*, Larousse, Paris.

(1984) *Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris.

C. LeGouis
Mount Holyoke College

French in Action en action : du bon usage de la vidéo dans un enseignement intégré de la langue et de la culture

A une époque où le besoin de méthodes efficaces, motivantes, et authentiques pour l'apprentissage des langues ne s'est jamais fait plus vivement ressentir, *French in Action*, un instrument pédagogique entièrement nouveau dont le succès est désormais établi, a atteint, par sa synthèse linguistique et culturelle, le but auquel aspire tout enseignement des langues.

Avec ses 52 vidéos, 52 enregistrements audio et 7 livres, *French in Action* donne des résultats extrêmement intéressants, produisant des étudiants capables tant de comprendre et de communiquer dans la plupart des situations de la vie quotidienne française après seulement une année de français, que de commencer le français à l'université et d'en faire leur domaine de spécialisation. Ce qui distingue ces étudiants, c'est aussi qu'ils arrivent à s'exprimer dans un français qui paraît naturel, non traduit de l'anglais, parce que la méthode ne fait pas référence à leur langue maternelle ; par ailleurs, grâce à la structure pédagogique très efficace d'un feuilleton captivant, ils arrivent rapidement à comprendre un français authentique et idiomatique, parlé à un rythme normal. En s'entraînant constamment à la compréhension de situations très variées, ils font l'apprentissage d'un code culturel dont la connaissance les aide à comprendre le langage qu'ils entendent.

Ce matériel a prouvé son efficacité remarquable dans les cours pour débutants à l'université, mais grâce à son approche méthodologique particulière, il peut s'utiliser à bien d'autres niveaux et dans d'autres situations, notamment dans des cours pour faux ou grands débutants, des cours intensifs, des séances de révision aux niveaux moyen et supérieur, comme texte de base ou comme matériel complémentaire, comme outil de perfectionnement pour enseignants en exercice, ou en télé-enseignement.

Les preuves de cette réussite résident dans le "fan mail" destiné à Robert, Mireille et Marie-Laure (des personnages dans la vidéo) ; dans les témoignages d'innombrables professeurs et étudiants ; et dans les scores de l'Advanced Placement très élevés des lycéens ayant pratiqué *French in Action*. Le niveau atteint après l'assimilation des 52 leçons de *French in Action* est généralement égal ou supérieur au niveau demandé pour satisfaire aux exigences de la "language requirement" dans

presque tous les établissements supérieurs américains ; au bout d'un an seulement, les étudiants arrivent au niveau de ceux qui sont en fin de deuxième année, souvent même de troisième, dans un enseignement traditionnel. Ils sont également bien mieux informés sur la réalité culturelle française; bon nombre d'entre eux, en rentrant de séjours en France, ont témoigné qu'ils étaient suffisamment avertis des différences culturelles et ont pu se tirer d'affaire en toutes circonstances sans grande difficulté.

Les évaluations de cours remplies par les étudiants montrent une profonde attraction pour le réalisme et le dynamisme de *French in Action*, prouvée par la hausse des effectifs et l'amélioration des résultats dans les établissements qui utilisent le programme. Ces résultats tiennent surtout à la motivation, au goût de l'effort et à la rétention accrue procurés par l'immédiateté de la vidéo et l'unité dramatique de l'histoire. Les étudiants vivent véritablement une expérience beaucoup plus complète de la France, qui transcende les limites conventionnelles de la salle de classe : "Ils viennent tous les matins au cours de français pour vivre autre chose pendant une heure".[1] L'ampleur du succès de *French in Action*, en particulier à la télévision publique, a dépassé toute attente.[2] Depuis le premier septembre 1987, le programme est diffusé à très grande échelle ce qui indique clairement l'émergence d'une nouvelle catégorie d'utilisateurs.[3]

A quoi attribuer ce succès? au talent de Pierre Capretz, qui possède un sixième sens pour l'exploitation des nouveaux moyens pédagogiques; mais aussi au temps de gestation très long de *French in Action* dont le premier prototype, auquel avait collaboré Jean Boorsch, est apparu dans les années soixante. C'est le travail énorme de remaniements constants au cours d'une longue évolution de trente ans qui explique sa richesse pédagogique, en contraste avec d'autres méthodes dont la préparation ne s'est étalée que sur trois ou quatre années.

Le succès de *French in Action* tient également à l'ampleur de l'innovation que représente la méthode. Cette innovation se manifeste sur plusieurs plans. Tout d'abord, sur le plan des objectifs : enseigner en deux ans ou moins à des débutants à communiquer en français sans difficultés majeures. Ensuite, sur le plan des médias

---

[1] Pierre Capretz, cité par Susan Okula. "L'Université de Yale produit un roman-savon de $3 millions pour l'enseignement du français à la télé américaine." Le Devoir, Montréal (12 mars 1987).

[2] D'après les sondages Nielsen, plus de 8 millions de téléspectateurs auraient vu les émissions depuis la sortie du programme en 1987. French in Action Newsletter 1, no. 1 (1991:5).

[3] "Outre [le] public scolaire, nous avons été très surpris par le très grand nombre de téléspectateurs qui suivent ces émissions pour le plaisir. A leur demande, la station de New York (WNET) a diffusé la série entière trois fois de suite au cours de l'année dernière." Pierre Capretz, cité par Carmen Compte. "French in Action: Entretien avec Pierre Capretz." Le Français dans le Monde, no. 234 (juillet 1990:77).

utilisés: le document de base n'est pas un texte imprimé mais de la vidéo, véhicule privilégié de la culture américaine.[4] Ceci permet d'arriver très vite à un haut niveau de compréhension. Un professeur rapporte : "[students] were able to understand perhaps 80 percent of the French without previous preparation, and they picked up several new expressions in just one viewing."[5] L'importance de la vidéo reflète la technique fondamentale de *French in Action*, qui consiste à faire une démonstration de la langue utilisée dans son contexte culturel avant de demander aux étudiants de la reproduire.

La vidéo de *French in Action* se distingue toutefois des autres méthodes vidéo par la façon dont elle est mise au service de la langue cible. C'est ce qu'a bien souligné le professeur Balas dans une lettre adressée à Capretz :

> For years there has been a significant void which has existed between foreign language teaching materials and knowledge gained concerning the acquisition of a second language.... What has been disappointing with video programs so far released is either the superficial attention given to exploiting the video through solid teaching and problem-solving techniques or the inability to really raise the video to a level where the student can comprehend and/or verbally perform....You have broken the strangle hold that the 'tyranny of text' has had over second language instruction.[6]

Le principe essentiel, et entièrement original, de *French in Action*, c'est, au-delà du "bain-vidéo dans la vie quotidienne de l'Hexagone"[7] celui de l'immersion contrôlée qui permet une assimilation progressive et sélective.

Le but visé, dans l'utilisation de la vidéo, est de procurer aux étudiants, sans avoir à recourir à l'anglais, des exemples aussi exacts et nombreux que possible de la communication entre francophones. L'immersion n'est pas suffisante en elle-même,

---

[4] Catherine J. Hosley. "Learning French: Language Lab to PBS." The Chronicle of Higher Education, Washington, D.C. (3 juin 1987:3). Comme en témoignent des professeurs : "This visual reinforcement of our text had never been done before." Françoise Watts. "Two years later: an evaluation of French in Action." Foreign Language Association of Virginia Bulletin 45, no. 1 (1989:50). "Although the print and audio materials could be used effectively by themselves, it is the video component...that really justifies the French in Action title, and, with its abundance of cultural references, sets the series apart from more conventional texts." Roger Neff. "Capretz, Pierre, Béatrice Abetti,....French in Action: A Beginning Course in Language and Culture...." (compte-rendu) The Modern Language Journal 74 (1990:100).

[5] M.B. Smith. "Technology can boost humanities." Campus Carrier, Berry College (1 mai 1977:5).

[6] Robert S. Balas, Professor of French, Western Washington University, le 29 janvier 1988.

[7] Anne Borrel. "Fièvre langagière à New York." Le Monde, Paris (8 janvier 1987:12).

d'où l'avantage de la vidéo qui permet de faire bénéficier les étudiants d'une stratégie pédagogique soigneusement structurée.

La méthode de *French in Action* est "référentielle" : la langue enseignée est présentée en corrélation avec ce à quoi elle se réfère dans la culture étrangère : "le sens d'un mot, c'est la somme des situations dans lesquelles ce mot peut être utilisé."[8]

En associant les mots nouveaux à des situations aisément identifiables parce qu'illustrées par la vidéo, les étudiants apprennent à parler français beaucoup plus rapidement que par des méthodes conventionnelles ; et cet apprentissage se fait à travers des situations de communication authentiques, naturelles, semblables à celles dans lesquelles les étudiants se trouveront quand ils iront en France. Pour Capretz :

> le premier objectif a été de présenter, dès la première leçon, du vrai français. Je veux dire du français qui frappera un francophone comme authentique, même s'il est parlé par des comédiens qui suivent un script. Donc, un français qui offrira nécessairement une certaine complexité grammaticale et lexicale.[9]

L'avantage de l'intrigue de *French in Action*, c'est qu'elle présente des personnages cohérents, au comportement prévisible, ce qui permet aux étudiants de mieux comprendre les situations dans lesquelles ces personnages évoluent, et donc de saisir plus facilement ce qu'ils disent.[10]

Il est cependant important que l'intrigue soit appréhendée avec une distanciation ironique comme une suite d'événements purement fictifs, comme une parodie de feuilleton qui ne doit en aucun cas être prise au sérieux. La raison principale en est que les étudiants pourront ainsi plus facilement la démanteler complètement en réutilisant ses copieuses ressources en vocabulaire et en grammaire. La structure générale repose sur une organisation en thèmes successifs liés d'une façon très homogène par l'intrigue, qui sont des regroupements d'éléments lexicaux et de structures grammaticales assorties. Une telle présentation d'une intrigue dont les péripéties retiennent l'attention, assortie d'une organisation thématique, donne à tout

---

[8] Pierre Capretz, cité par Catherine Herszberg. "Une série télévisée américaine pour apprendre le français." Le Monde, Paris (6 août 1984:6).

[9] Capretz in Compte (1990:77).

[10] "Humorous situations and colorful characters help motivate students to learn [a large number of idiomatic phrases] without their grammatical context. Students almost intuitively know that, in those particular situations, and others which can be alike, those expressions will express very efficiently their state of mind" (Watts 1989:51).

moment aux étudiants une possibilité d'expression maximale. Ce système permet de présenter le vocabulaire et la grammaire à travers les situations de l'histoire.

****

French in Action comporte deux niveaux. Chacun de ces niveaux comporte 26 vidéos de 30 minutes chacune, 26 enregistrements audio de 45 minutes chacun, un cahier d'exercices, un guide pour l'instructeur et un guide pour l'étudiant. Le manuel, dont la préface, de Laurence Wylie, porte sur la gestuelle, est commun aux deux niveaux. Il existe également une série de sept vidéocassettes intitulées "Short Cut to French" de 60 minutes chacune qui peut être utilisée de plusieurs façons, entre autres pour des révisions rapides et des cours avancés. Un système interactif est en cours de développement.

L'aspect le plus important de ce matériel, c'est son intégration complète sur deux plans :

1. les supports vidéo, audio et imprimés ont été conçus en même temps pour former un système intégré. Cette synthèse des différentes parties de la méthode contourne ainsi les difficultés posées par l'adaptation d'un texte à une vidéo, ou d'une vidéo à un texte ;

2. à l'intérieur de ce système, il n'y a pas de division bi- ou tripartite langue/grammaire/culture ; tous les éléments sont interdépendants et se renvoient les uns aux autres dans un environnement visuel et auditif très structuré qui moyennant quelques explications initiales en anglais est compris et adopté par l'étudiant dès le départ. Sauf dans le *Study Guide* destiné principalement aux utilisateurs du programme en télé-enseignement, aucune explication en anglais n'est nécessaire ni donnée au-delà de la quatrième leçon.

Le support vidéo de chaque leçon comporte deux parties : d'abord, un épisode d'environ sept minutes de la dramatique, ou feuilleton, ou "teleplay", qui traite des aventures de deux jeunes gens. Ensuite une partie pédagogique qui reprend les expressions, structures et mots nouveaux apparus dans la bande sonore du feuilleton et les présente dans une série de situations empruntées à une grande variété de documents authentiques, afin que la juxtaposition d'emplois du même mot permette à l'étudiant de se faire une idée de sa signification dans un contexte français et donc de serrer de plus en plus près le sens réel du mot, plutôt que de se contenter d'une traduction en anglais inévitablement imparfaite.

Le manuel contient la version écrite du feuilleton avec, en regard, des illustrations graphiques et textuelles destinées à éclairer le sens et l'usage des mots nouveaux (photos, dessins, citations, courts poèmes, etc.), et des questions destinées à faciliter et à vérifier la compréhension générale du texte, qui sont reprises dans la

première partie de la cassette audio. La plupart des exercices, dans les deux cahiers, sont prévus pour être utilisés avec le support audio. Ils combinent de différentes manières des stimulus visuels, écrits et oraux avec différents types de réponses orales ou écrites.

L'intrigue du feuilleton, à première vue inconséquente, devient rapidement attachante grâce à son réalisme mêlé de fantaisie et de suspense qui en a pratiquement fait un "cult movie" pour bon nombre d'étudiants et de téléspectateurs.[11] Il s'agit de Robert, un étudiant américain qui a décidé de passer une année en France pour "se trouver". Son français est parfait puisque sa mère est française. Il se lie d'amitié amoureuse avec Mireille, étudiante à la Sorbonne. Une série d'évolutions s'ensuit, au cours desquelles les deux jeunes premiers, traqués par un énigmatique "homme en noir" (clin d'oeil de Capretz à Truffaut), entraînent leurs spectateurs à travers un certain nombre de situations régissant des lexiques et des niveaux de langue différents.

La partie pédagogique de la vidéo, qui suit chaque épisode du feuilleton, se caractérise par la densité et la richesse de son matériel visuel, et sert à amener les étudiants à découvrir par eux-mêmes le sens et le fonctionnement des mots sans traduction ni longues explications. Elle est organisée en une série de mini-épisodes (reliés par les commentaires du professeur) qui comportent un très grand nombre et une très grande variété de documents authentiques : courts extraits d'émission de télévision, de feuilletons, de films français ou francophones, spots publicitaires, interviews de personnes dans la rue, scènes de la vie des personnages du feuilleton, dessins humoristiques de Sempé, Effel, Bellus, Dubout, Serre, etc.

Dans la première partie des cassettes audio, destinées à être utilisées avec les cahiers d'exercices (un par niveau) comme support visuel, il y a d'abord des questions sur le texte, la "mise en oeuvre". On entend de nouveau les dialogues du feuilleton tels qu'ils apparaissent dans la bande vidéo, mais aussi découpés en segments, enregistrés en studio, répétés et suivis de questions. Dans la deuxième partie de la cassette, après des exercices de compréhension (associations de phrases et d'images, questions sur des extraits du dialogue), de prononciation et de discrimination auditive, certaines phrases de la leçon sont reprises, juxtaposées et commentées brièvement de façon à faire observer à l'étudiant de nouvelles tournures idiomatiques ou points de grammaire. Chaque présentation d'un point nouveau est suivie d'exercices d'activation orale puis écrite de ces tournures. Ces manipulations de texte précèdent la section "Libération de l'expression". Celle-ci débute avec des questions du genre "Qu'est-ce qu'on peut faire sauter? un gouvernement, une charge d'explosifs, une

---

[11] Dont le critique de cinéma Roger Ebert, qui a déclaré que s'il échouait sur une île déserte il souhaiterait avoir cinq oeuvres essentielles, parmi lesquelles les oeuvres complètes de Shakespeare, French in Action, et la King James Bible. ("The 'A' List: Our Guest Reviewers Get Moonstruck." US, 11-25 juillet 1988:94).

61

ambassade, un lapin coupé en morceaux dans l'huile très chaude, un bébé sur ses genoux...trouvez encore au moins trois possibilités"[12] permettant d'assurer à la fois l'utilisation de structures nouvelles (ici, celle du "faire causatif") et le réemploi de vocabulaire de leçons précédentes. De là on passe à la réinvention de l'histoire, à faire en classe ou en devoir écrit. Pour vérifier leurs connaissances, les étudiants disposent d'auto-évaluations à la fin de chaque leçon.

Un système pédagogique aussi complexe a bien évidemment nécessité un temps considérable. Avant la décision de l'Annenberg/CPB Project de financer *French in Action*, en 1983, le matériel que nous utilisions à Yale comportait un support visuel constitué d'environ 6000 diapositives et d'un enregistrement audio de 36 heures. Il y a eu sept versions successives de ce prototype, et les deux dernières ont été testées sur plus de 3000 étudiants dans une douzaine d'établissements, dont Yale, Wellesley, Colby, l'Université de Pennsylvanie, Brandeis, la Phillips Academy et la Hotchkiss School. *French in Action* est ainsi issu de la réunion d'un prototype éprouvé et d'une technologie nouvelle en pédagogie des langues, la vidéo. C'est cependant la méthodologie du cours de deuxième année élaboré à Yale qui fut à l'origine du prototype. Capretz, qui a toujours mis à l'oeuvre tous les nouveaux moyens techniques offerts par la science du moment[13], avait crée ce cours avec du matériel pédagogique imprimé et audio basé sur des films de long métrage (*Jules et Jim, Tirez sur le pianiste, Le Doulos, A Bout de souffle*, etc.). Le succès de ce matériel de deuxième année le fit songer à créer son propre film.[14]

La dotation de 2,4 millions de dollars du Annenberg/CPB Project, dont le but était "to enhance the quality and availability of higher education through

---

[12] Pierre Capretz, Thomas Abbate, Béatrice Abetti, and Frank Abetti. French in Action: Workbook, Part II (New Haven: Yale University Press, 1987:420).

[13] et avait du reste élaboré un langage vidéo bien avant le développement et la commercialisation de la vidéocassette.

[14] "I soon convinced myself that a more practical plan -- as the basis of a beginner's course -- would be to use a story-line that I could create myself, in which I could control the situations represented, and, through those situations, the language itself.

"I figured that -- in the long run -- it would be less expensive to produce our own teleplay than to use already existing feature films or TV series. This teleplay would be the centerpiece, the backbone, of the whole series.

"The problem, then, was to create a custom-made teleplay that would be as engaging as a real feature film or TV series, as entertaining, as convincingly true to real life, and yet, at the same time, would be meticulously engineered to embody an efficient teaching strategy" (Pierre Capretz. Rapport inédit pour le Annenberg/CPB Board Meeting, 31 octobre 1988:9).

telecommunications"[15] est l'une des plus importantes jamais accordées dans le domaine des humanités. Grâce à cette dotation, *French in Action* a contribué de façon décisive à redonner un certain lustre à l'enseignement des langues, et signalé un "retour en force du français"[16] aux Etats-Unis.

Aux fonds accordés par Annenberg/CPB sont venues s'ajouter des contributions moins importantes financièrement mais tout aussi encourageantes, comme celle du gouvernement français (Ministère des Affaires Etrangères, Ministère de la Culture et de la Communication, Haut Commissariat à la langue française). Le restant des fonds a été alloué par le National Endowment for the Humanities, et trois fondations privées : Andrew W. Mellon, Florence J. Gould, et Jesse B. Cox.

Les autres parties prenantes à *French in Action* ont été Yale, qui s'est chargée de l'élaboration et de la distribution du matériel imprimé et des cassettes audio et la station de télévision publique WGBH-TV de Boston, responsable de la production des émissions. Il convient à ce point de saluer la contribution au projet de Barry Lydgate, professeur à Wellesley et ancien étudiant de Capretz, ainsi que celle de Béatrice Abetti, l'associée de Capretz, dont le travail herculéen a permis de mener à bien la tâche.

La réalisation de *French in Action* a donc au total exigé la participation d'environ 250 personnes de part et d'autre de l'Atlantique. Tout au long de la réalisation de *French in Action* les plus grands soins ont été accordés à l'authenticité culturelle : d'abord pour le tournage en France qui a duré de juin à octobre 1985, puis, de 1985 à 1987 pour le montage extrêmement complexe des vidéos, qui a dû pour chaque programme d'une demi-heure assembler plusieurs centaines de plans.[17] La production des sept livres de la partie imprimée et des 52 programmes audio a été exécutée en même temps que celle des vidéos.

* * * * * * * * * * * * * *

---

[15] "Yale-Wellesley-WGBH Awarded Major Grant in Foreign Languages by Annenberg/CPB." Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Newsletter 16 (septembre 1984).

[16] "Etats-Unis: le retour en force du français." Le Figaro, Paris (1 mars 1984).

[17] On a veillé de près au perfectionnement technique des émissions, comme en témoigne Micheline Dufau, pionnière de l'utilisation de French in Action: "I had seen many videos before and they were mostly abysmal....students are far too sophisticated to be given amateurish video presentations. They grew up watching TV. They can't be fooled by bad productions. This one was different ....I found it pedagogically extremely sound and technically impeccable." "UMass incorporates video into French language class." Daily Hampshire Gazette, Northampton, Mass. (3 décembre 1977:17).

La caractéristique principale de *French in Action* en tant que système pédagogique, c'est son extrême richesse. Il n'est pas question de faire assimiler aux étudiants tout ce qui est présenté. Il y a une charpente, un tronc commun de connaissances à assimiler inductivement dans chaque leçon, et ensuite l'enseignant entraîne les étudiants à saisir un maximum d'information à l'aide du contexte et des supports visuels ; alors que dans une méthode traditionnelle tout est couvert, puisque le contenu est limité pour des raisons de simplification pédagogique. Avec *French in Action*, la fragmentation du langage en listes de vocabulaire, en récitations de conjugaisons et en déchiffrement pénible de pages de texte démuni de réalité culturelle est complètement évitée.

On pourrait penser que la solution idéale serait d'envoyer les étudiants débutants dans un pays francophone ; mais ce n'est pas la solution la plus efficace ; car si les étudiants se retrouvaient dans l'environnement dans lequel le langage est produit, leur processus d'apprentissage évoluerait selon les lois du hasard et ne serait pas structuré pour obtenir les meilleurs résultats pédagogiques possibles.[18]

Cependant, malgré toutes ses vertus, la méthode ne s'enseigne pas toute seule ; il n'est pas question de laisser les étudiants devant la télévision et d'aller se chercher une tasse de café. Il y a toute une technique que chacun adapte à son style d'enseignement et qui consiste à apprendre aux étudiants à découvrir par eux-mêmes le sens des mots et les structures de la langue. Le principe consiste à suivre la séquence observation / production. Dans une séance typique de présentation, l'enseignant consacre les 40 ou 50 minutes disponibles aux sept à dix minutes du feuilleton : il projette cinq à dix secondes de vidéo, arrête la bande, vérifie si les étudiants ont compris, répète le même segment dans le cas contraire, et pose des questions pour faire participer les étudiants au déroulement de l'histoire et s'assurer du degré de compréhension. La démarcation entre réception et production n'est en fait jamais rigide. Les éléments qui feront l'objet d'un exercice sont présentés dans leur contexte puis activés dès la première présentation pour être ensuite repris en séance de travaux pratiques et au laboratoire. Le reste sera assimilé ultérieurement ; les étudiants doivent arriver d'abord à une reconnaissance globale, les détails se clarifient progressivement, à force d'être répétés dans de multiples situations différentes. Si au départ les étudiants ne peuvent comprendre et réagir qu'aux éléments les plus importants du message, ils deviennent rapidement capables - à mesure que leur aptitude à comprendre progresse - de s'approprier des outils lexicaux et grammaticaux qui élargissent sans cesse leur champ d'expression. L'abondance des outils de compréhension et d'expression fournis aux étudiants les incite à éviter tout recours à la langue maternelle. Le rythme rapide ne leur laisse guère le temps de traduire, et

---

[18] "The innovation of French in Action...is to take immersion one step further, rendering authentic speech comprehensible by breaking it down into structured components, in other words to offer immersion coupled with a systematic way of coping with it." Deborah Fraioli et Mary-Ann Stadtler-Chester. "Assessing French in Action." Article inédit (1991:3).

la présence d'un contexte situationnel ainsi que le grand nombre d'exemples audio-visuels permettent aisément de se passer de traduction. Une fois le feuilleton présenté, les étudiants visionnent la partie pédagogique de la vidéo, dont les explications illustrées par des mini-documents leur permettent d'observer la grammaire et le vocabulaire intégrés dans un contexte culturel omniprésent.

Les étudiants qui travaillent avec *French in Action* en télé-enseignement, s'ils disposent d'un magnétoscope, peuvent utiliser la vidéo de la même manière, en faisant repasser la bande par petites sections jusqu'à ce que l'essentiel ait été saisi ; pour un débutant, il faut compter approximativement deux heures de travail par émission de trente minutes.

Après cette phase de présentation, les étudiants passent à la cassette audio (en laboratoire ou chez eux) dont le contenu représente ce qu'ils sont censés produire ; il y a donc, au moment du passage à l'utilisation active, une simplification par rapport au texte de base de la vidéo.

Dans les séances suivantes dont l'enseignant dispose avant d'aborder la prochaine leçon, il reprend les éléments lexicaux et grammaticaux sur lesquels les étudiants ont travaillé avec leur cassette audio en essayant de les relier le plus possible à ce qui a été vu précédemment ; à une vérification des connaissances s'ajoute donc une expansion de l'expression dont le principe est la personnalisation des éléments de l'histoire et sa réinvention. L'enseignant devient alors le modérateur d'un débat qui consiste à recombiner les éléments assimilés avec une totale liberté. La distanciation ironique et l'humour omniprésents dans *French in Action* encouragent beaucoup ce genre de jeu, dont les deux règles sont la correction grammaticale et l'exclusion d'éléments traduits de la langue maternelle. Les étudiants peuvent introduire dans cette réinvention autant d'éléments personnels qu'ils le désirent ou bien - au contraire - se réfugier derrière une fiction qui ne les engage en rien.

Quoiqu'avec *French in Action* l'accent soit mis sur l'oral (parce qu'il est beaucoup plus facile de passer de l'oral à l'écrit avec de bonnes bases de compréhension et d'expression que de faire l'inverse), la méthode comporte des possibilités illimitées de faire de l'écrit, et c'est à l'enseignant ou au département de déterminer l'importance de l'écrit dans un cours qui utilise *French in Action* en fonction des objectifs de ce cours. Sur la cassette audio, les étudiants disposent (en plus des nombreux exercices à faire par écrit) d'autoévaluations à la fin de chaque leçon, qui en recouvrent les éléments essentiels ; les enseignants disposent d'interrogations écrites à faire rapidement en classe ; et à la fin de chaque chapitre, il y a une réinvention de l'histoire en pièces détachées dont l'armature grammaticale articule des possibilités idiomatiques allant du vraisemblable le plus plat au comique le plus fou. Cet exercice peut être exécuté en devoir écrit, en composition structurée, ou servir de point de départ pour un exercice oral, qui peut être filmé. Il y a aussi dans

le guide de l'instructeur de nombreux sujets de compositions courtes ainsi que de sketchs.

Pour arriver à mettre au point ces techniques, il est bon que les enseignants mettent en commun leurs idées, et qu'ils fassent éventuellement, au début de l'année, une ou deux présentations de vidéo à tour de rôles entre collègues. C'est ainsi que je me suis entraînée avec Béatrice Abetti comme "étudiante", lorsqu'en 1987 nous sommes passés des diapositives à la vidéo qui exige une technique somme toute très différente ; en tout cas il faut essayer de résister aux tendances à l'isolation et avoir l'esprit ouvert : "Assimilating this method of teaching requires time and most of all, the willingness to be open to change".[19]

Paradoxalement, bien que certains établissements restent intimidés par la vidéo, le fait qu'elle constitue l'élément essentiel de *French in Action* semble n'avoir posé aucun obstacle majeur à son adoption. Bien au contraire, les enseignants qui utilisent la méthode apprécient la motivation accrue de leurs étudiants qui s'exercent à communiquer plutôt qu'à apprendre des formules par coeur. Ceci entraîne à son tour une valorisation du rôle de l'enseignant :

> Contrary to a common fear, the teacher's role is here enhanced, not diminished. Liberated by self-contained explanations of vocabulary and structures, the teacher has more time to lead students into communication in French, more time to interpret culture."[20]

Certains commentateurs de *French in Action* ont dit que la grammaire y est présentée dans le désordre, ou qu'il n'y a pas de grammaire (ce qui est entièrement faux), ou bien encore qu'il faudrait faire acheter un livre de grammaire aux étudiants, ce qui devient utile dans certains cours avancés mais certainement pas en première ni en deuxième année.

---

[19] Watts 1989:49.

"[Capretz's] method incorporates many creative new approaches to language teaching and learning. It is designed to be used as a whole, and when employed as intended, it will work. When one adopts the Capretz approach, however, one has to be willing to let go and follow the program closely enough to be successful.

"The biggest danger is that teachers will adopt Capretz's method in name but will either continue to try to teach using traditional methodology, or will actually use his method but revert to traditional criteria to judge how well their students are performing" (Fraioli et Stadtler-Chester 1991:3).

[20] Antoinette Shewmake. "Capretz, Pierre J., et al. French in Action ..." (compte-rendu) The French Review 3, no. 6 (1990:1093).

Loin d'être présentée dans le désordre, dans *French in Action* la grammaire est introduite d'une façon non-traditionnelle mais entièrement logique.[21] Les mots clef pour la décrire seraient rentabilité et révision. On essaie toujours de donner aux étudiants l'outil le plus utile pour s'exprimer. Par exemple, c'est Capretz qui a été le premier à présenter dans un manuel de français le futur immédiat avant le présent de l'indicatif. Les étudiants peuvent ainsi, dès la première semaine, dire beaucoup de choses en ne sachant conjuguer que le verbe aller, en y ajoutant un infinitif : "Est-ce que la jeune fille va être française? Pourquoi est-ce que nous allons inventer une histoire? Parce que ça va être utile -- les jeunes gens vont aller au resto-U -- vous allez parler français -- les étudiants vont travailler -- nous allons choisir des jeunes gens -- ils vont avoir des amis" etc.[22]

Un système de révision perpétuelle en fait une méthode cumulative et non linéaire, une sorte de spirale qui revient constamment sur elle-même tout en progressant. Ce système de révision constante est essentiel. Il n'est en effet pas raisonnable de s'attendre à ce que les étudiants comprennent tout -- et retiennent -- après une seule présentation.[23] En outre, grâce à ce système, on diminue de beaucoup les écarts entre les forts et les faibles dans la classe -- les plus forts comprennent tout de suite, les autres au second ou au troisième tour.[24]

Etant donné que la grammaire est organisée selon une méthode référentielle, qu'elle est perçue comme émanant du discours de personnes vivantes placées dans des situations concrètes précises, elle est beaucoup moins pénible et ennuyeuse à

---

[21] "We should not assume that the program is in any way haphazard or superficial just because we do not see the inner workings. In traditional textbooks we know all too well what the grammatical structure of the lesson is and it was to get away from this mode of presentation that French in Action must have been born" (Fraioli et Stadtler-Chester 1991:10).

[22] French in Action: Workbook, Part I, 10-19.

[23] "The 'cyclical' approach replaces the generally accepted -- and false -- postulate that grammar must be presented and taught one point at a time. Every cognitive item introduced will be subject to 'revision and extension.' Learning is based on observation, a critical skill much neglected today....French in Action presents authentic conversational French, systematically organized according to functional-notional content....Gone is the dreary language contrived to allow the teaching of a single item at a time. Observation, requiring a constant mindfulness on the part of teacher and student, makes class as exhilarating as play" (Shewmake 1990:1093).

[24] "A particularly strong feature is the constant review and expansion of key structures over a number of lessons. This expanding spiral framework is helpful not only to students who have begun their studies from scratch, but also to those who have jumped into the language course sequence midstream and need refresher exercises on structures introduced earlier" (Neff 1990:101).

pratiquer tant pour les étudiants que pour les enseignants.[25] Un minimum absolu de vocabulaire technique est requis. Des termes grammaticaux simples suffisent et souvent ne sont pas nécessaires : avec l'exemple "Mireille donne une gifle à Marie-Laure ; elle lui donne une gifle", suivi d'autres exemples semblables, les étudiants perçoivent et apprennent à utiliser le pronom direct de la troisième personne du singulier sans qu'il soit nécessaire de l'appeler ainsi. En fait, je n'ai jamais entendu Capretz utiliser en classe le mot "préposition", bien que je l'utilise personnellement.

De même que l'on revient constamment sur ce qui a déjà été vu, on anticipe sur ce qui est à venir ; les étudiants ne sont jamais surpris par une forme sur laquelle on attire pour la première fois leur attention ; ils ont l'impression de l'avoir déjà vue ou entendue. En effet, elle a déjà été rencontrée un certain nombre de fois avant d'être ciblée pour une étude plus précise. C'est un peu comme si on allait du subconscient à l'observation active puis à l'utilisation. Par exemple, à la leçon 7 il y a un exercice sur les formes féminines et masculines dans lequel l'étudiant entend "Mireille va être petite" et doit dire "Alors, Robert va être petit, lui aussi" ; "Robert va être intelligent" "alors Mireille va être intelligente, elle aussi" qui est en même temps une révision du futur immédiat vu à la leçon 3 et une anticipation sur les pronoms accentués que les étudiants peuvent reproduire par simple imitation du modèle proposé, et qui paraîtront plus faciles lorsqu'ils feront l'objet d'une étude systématique à la leçon 9. De même, dans le feuilleton le passé composé côtoie l'imparfait dès la leçon 16, ce qui prépare les étudiants à choisir eux-mêmes entre ces deux temps lorsque ce choix leur sera demandé à la leçon 32.

Chaque point de grammaire est lié à des exemples tirés de l'histoire ; ces exemples sont ensuite juxtaposés dans des tableaux qui font ressortir de façon évidente la structure qui doit être assimilée par l'étudiant. Le système consiste donc à faire découvrir les structures par les étudiants plutôt que de leur présenter d'abord de la grammaire théorique. La grammaire est toujours liée naturellement aux situations. Bien qu'il puisse paraître tentant, l'emploi d'une grammaire de référence serait, à ce stade, entièrement prématuré. L'étude de la grammaire en soi constitue un exercice intellectuel satisfaisant mais qui n'apprend pas à parler. Au besoin, l'enseignant sert de livre de grammaire, en donnant la réponse immédiatement ; l'étudiant perdrait un temps précieux s'il devait la rechercher lui-même. Il y a cependant, à la fin de chaque livre d'exercices, un index grammatical qui permet de retrouver facilement le tableau d'exemples et les exercices correspondant à tel ou tel point de grammaire.

Etant donné le parti pris d'authenticité linguistique et culturelle de *French in Action*, il a paru indispensable de présenter du vrai français, un français qui ne soit pas

---

[25] "...traditional methods...make the acquisition of grammar and topical vocabulary a priority....Here, grammar is not forced on the discourse to prove a point" (Watts 1989:50).

affecté par les limitations et distortions que des approches plus traditionnelles se croient obligées d'imposer pour des raisons pédagogiques.

Cependant, le programme a été conçu de manière à échapper dans la mesure du possible aux modes et aux phénomènes linguistiques de courte durée. Durant les trente années de recherches et de reformulations, il a été possible de déterminer ce qui était particulièrement éphémère, notamment en matière d'argot, et de l'éviter.

Le niveau de langue visé est "upper middle class" avec un certain nombre d'incursions dans des expressions familières et même argotiques ou au contraire affectées. C'est surtout dans la deuxième moitié du programme qu'on insiste sur ces variations, avec exemples, commentaires et exercices à l'appui. Quelques utilisateurs ont trouvé que la partie feuilleton de *French in Action* faisait trop "middle-class" ; mais la langue d'une bourgeoisie d'un certain niveau de culture a été délibérément choisie, car c'est celle qui peut être utilisée dans le plus grand nombre des circonstances sans trop poser de problèmes. Certains autres utilisateurs ont, au contraire, accusé le feuilleton de vulgarité, ce qui paraît assez surprenant ; à mon avis, il ne s'y trouve pas un mot que Madame Pompidou ne prononcerait pas dans les mêmes circonstances, mais souvent les expressions familières ou l'argot paraissent beaucoup plus vulgaires dès que l'on sort de sa langue maternelle. Quoi qu'il en soit, il est important de rappeler que le feuilleton ne représente que le quart de chaque vidéo ; et les milliers de documents qui en constituent le complément élargissent énormément la perspective du programme, tant sur le plan social que sur le plan culturel.

En général, les francophones trouvent que *French in Action* "fait très naturel". L'année dernière, des francophones - et parmi ceux-ci bien des femmes féministes - n'ont pas très bien compris les objections des féministes américaines qui trouvaient sexiste que l'on dise "*la* victime" mais "*le* professeur", et ne supportaient pas la scène de la leçon 11 dans laquelle un jeune homme tente (sans succès) d'engager la conversation avec Mireille au jardin du Luxembourg. Ceci faisait preuve d'une volonté d'appliquer les critères de la culture américaine à la culture française sans tenir compte du contexte français où les femmes sont en réalité beaucoup plus libérées. En fait, cette affaire a rappelé qu'il est aussi difficile de comprendre une culture étrangère que la langue qui l'exprime, et que la langue (pourtant) ne peut être dissociée de la culture. Un des mérites de *French in Action* est de permettre aux étudiants d'accéder à la culture et à la langue française sans passer nécessairement par la médiation de leur propre langue et de leur propre culture : "students can overcome ethnocentrism and experience French culture from its own frame of reference."[26]

---

[26] Barry Lydgate cité par Ellen Bayer, "French Lecturer creates TV show to help beginners master language." Yale Daily News (24 janvier 1986).

Le soin scrupuleux apporté dans *French in Action* à "faire vrai" est un de ses aspects qui contribue puissamment à motiver les enseignants :

> ...the videos present a true to life description of French civilization with an eye for details that students love. French everyday life becomes present and very real, far from the abstract and sometimes superficial representation found in more traditional methods....Students see and hear people ...speak a language that is essential to everyday interaction.[27]

Toutefois, à la différence d'autres méthodes qui utilisent également des documents culturels authentiques, ce qui soutient l'attention des étudiants tout au long de *French in Action* c'est le lien étroit entre les réalia et l'intrigue, de sorte que les éléments culturels, comme les éléments grammaticaux et lexicaux, se rattachent constamment aux circonstances de l'histoire.[28]

* * * * * * * * * * *

En ce qui concerne le contrôle des connaissances, à Yale les étudiants du cours de première année et du cours intensif sont testés une fois par semaine en laboratoire à l'oral et à l'écrit. Pour chaque examen, au début de l'année la partie orale a un coefficient supérieur à celui de la partie écrite (75%-25%), et la différence va diminuant jusqu'à ce que les deux parties aient approximativement le même coefficient. Le test est structuré auditivement et visuellement de la même façon que les cassettes audio et le cahier d'exercices, mais il ne les reproduit pas et il diffère également des tests d'autoévaluation qui se trouvent à la fin de chaque leçon.

Le test est préenregistré ce qui a l'avantage, surtout pour l'oral, de le rendre plus objectif, et praticable à grande échelle. Il serait difficile de faire défiler deux cents étudiants pour un entretien hebdomadaire et encore plus de les juger équitablement.

L'oral consiste en une série de questions (de trois à six) portant soit directement sur le texte, soit sur des aspects de l'expérience personnelle des étudiants qui se rapportent aux champs sémantiques étudiés. En général ces questions sont larges, exigeant une réponse en plusieurs phrases ou propositions. Elles peuvent porter sur des leçons antérieures aussi bien que sur celles de la semaine ; les connaissances sont

---

[27] Watts 1989:49-50.

[28] Comme le font observer Françoise Watts et Roger Neff: "...vocabulary holds a special function in the development of the story...each encounter is a pretext for experiencing a new aspect of French life....Characters react according to their age and cultural or social background" (Watts 1989:50). "The fact that the American boy speaks fluent French (his mother is French) but has never lived in France allows for situations that often make obvious the different registers of language..." (Neff 1990:100).

toujours contrôlées d'une façon cumulative, de sorte que l'on ne demande pas aux étudiants de réciter des paragraphes de texte prédéterminés ni d'utiliser les tournures idiomatiques les plus compliquées mais de répondre d'une façon grammaticalement et sémantiquement correcte. Par exemple, si on leur demande de parler des voitures de location, c'est bien si après la leçon 46 ils peuvent employer l'expression "ça coûte les yeux de la tête" mais leur réponse est tout aussi valable s'ils utilisent "c'est cher" qu'ils ont vu à la leçon 14.

Par contre, à l'écrit, où le corpus à reproduire est plus restreint, il est possible d'exiger des étudiants plus de précision dans des exercices de transformation effectués dans la solution de problèmes présentés avec stimulus audio et quelquefois support visuel. Ceci les oblige à connaître une grande variété d'expressions et assure que dans une situation de la vie quotidienne en pays francophone il leur en viendra au moins une ou deux à l'esprit au moment propice. Les tests ne sont ni des pièges ni le moment d'appliquer une règle automatiquement, mais l'occasion de vérifier de quelle réflexion les étudiants sont capables avec ce qu'ils ont appris au point où ils sont arrivés. Dans le barème, on accorde autant de points à l'aptitude à communiquer d'une façon qui paraît normale qu'aux critères linguistiques. Au moment de la correction de l'oral, qui est faite en classe à partir des notes prises par le correcteur pendant l'écoute des cassettes, les étudiants s'entraident pour résoudre leurs erreurs mutuelles, et l'enseignant, tout en leur procurant le feedback nécessaire, s'efforce de leur faire découvrir les solutions par eux-mêmes.

Pour placer en début d'année les étudiants qui ont déjà fait du français, on utilise à Yale deux examens : le "Prognosis", un test de grammaire à choix multiples qui suit dans les grandes lignes les points de grammaire généralement traités dans les cours de première et de deuxième année, et le "Listening Comprehension" (récemment mis à l'essai par Princeton), également à choix multiples, constitué par une trentaine de courts documents enregistrés suivis de trois ou quatre interprétations possibles parmi lesquelles les étudiants doivent choisir. Ces documents sont extraits de films, d'émissions de télévision, de radio, de publicités, de discours, de sketchs etc. et présentent des degrés de difficulté très différents de façon à ce que le test puisse discriminer entre des niveaux de performance très hauts ou très bas.

Dans les autres établissements qui utilisent *French in Action*, il existe une grande variété dans les modalités de contrôle des connaissances. A Mount Holyoke, où les capacités audio du laboratoire de langues sont limitées, les étudiantes du cours intensif sont testées en laboratoire tous les quinze jours à l'oral et à l'écrit, et celles du cours de première année une fois par mois, en classe pour l'écrit et par entretiens hors de la classe pour l'oral. A Middlebury, où le programme entier est couvert en sept semaines, les étudiants sont testés deux fois par semaine, la première comme à Yale, la deuxième en écrivant et en jouant des sketchs qui sont filmés puis commentés en classe. Les utilisateurs de *French in Action* en télé-enseignement reçoivent leur test sur cassette de l'établissement auquel ils sont affiliés, s'enregistrent, effectuent la

partie écrite, et renvoient le tout qui leur est dûment réexpédié accompagné des commentaires d'un instructeur.

Toutes ces formules de contrôle des connaissances sont utilisables et valables; la méthode est très flexible. C'est aux enseignants de déterminer le système qu'ils vont employer en fonction des objectifs du cours, et des moyens techniques, du personnel et du temps dont ils disposent.

French in Action correspond en général à deux années d'études au niveau universitaire ou trois au niveau secondaire, pouvant être concentrées en une année dans le cadre d'un cours intensif.

Etant donné que *French in Action* a exigé un investissement énorme en argent, en ressources humaines et en temps, on a tenu à ce que le programme, pour bénéficier au plus grand nombre possible d'étudiants soit à la fois complet et flexible.

A des buts différents correspondent des utilisations différentes du matériel. On peut, comme je l'ai indiqué, jouer sur la proportion d'oral et d'écrit ; on peut également ajuster le rythme et le style du cours ; mais il est important de se rappeler que l'accent est mis au départ sur l'oral, en vue d'un rendement à court terme. Les étudiants sont un peu frustrés au départ, ce qui est rarement le cas avec une méthode traditionnelle essentiellement écrite, mais ils s'adaptent rapidement à une présentation sous forme orale, qui donne à long terme de bien meilleurs résultats. Dans un cours extrêmement intensif comme celui que j'enseigne l'été à Middlebury, les étudiants apprennent vite, ils font des progrès étonnants, mais ils oublient facilement à cause du temps d'assimilation restreint : l'enseignant doit donc constamment revenir en arrière et reprendre les notions grammaticales et idiomatiques les plus importantes ; quoique la structure de *French in Action* soit déjà conçue à cet effet, il est important d'accentuer et de systématiser ce processus. Dans un cours de faux débutants comme celui que j'enseigne à Mount Holyoke, le problème qui se pose est celui d'arriver à homogénéiser le plus rapidement possible une classe où il y a autant de niveaux que d'étudiantes. J'avance assez rapidement au départ, pendant la première semaine, pour arriver pendant la deuxième au moment critique où il faut commencer à revenir sur certains points de grammaire avec les étudiantes les plus faibles. L'avantage de *French in Action*, c'est que les plus avancées révisent rapidement puis passent leur temps sur les détails de la vidéo et les documents. Elles atteignent à leur tour une ou deux semaines plus tard leur point critique et la classe s'homogénéise rapidement sans que ces dernières se soient ennuyées, ni que les plus faibles soient perdues.[29]

---

[29] "French in Action solves the problem caused in most universities by the mixed background of students in beginning classes. Everyone has something to learn, while a minimum cognitive corpus is specified for the true beginners..." (Shewmake 1990:1093).

L'autre moment un peu délicat se présente au début du troisième semestre pour les établissements qui font *French in Action* en trois semestres, lorsque des étudiants, venant d'autres institutions, arrivent en seconde année sans avoir utilisé *French in Action* au préalable. Pour les mettre au courant, on utilise généralement le "Short Cut to French", la séquence courte qui ne comporte que la partie feuilleton de chaque vidéo. Les éléments grammaticaux et idiomatiques ne nécessitent pas de retour en arrière, grâce au caractère cumulatif du système qui incorpore toujours une révision de la formule de base avant d'y ajouter des extensions plus complexes. Ainsi, les pronoms objets indirects, introduits à la leçon 18 (premier niveau), sont revus et repris à la leçon 37 (deuxième niveau) avec en plus le problème de leur placement par rapport aux pronoms objets directs ; le passé composé, simplement décrit à la leçon 16, est introduit activement dans les leçons 19 à 22, puis totalement récapitulé à la leçon 30 (deuxième niveau) avant d'être utilisé avec l'imparfait. La locution "ne...que..." apparaît à la leçon 26 (la dernière du premier niveau), suivie de "n'avoir qu'à + infinitif" à la leçon 27 (la première du deuxième niveau, donc vraisemblablement après une interruption plus ou moins longue, ou la première leçon pour ceux qui n'ont pas utilisé le premier cahier), et revient à la leçon 33 avec "il n'y en a que pour..." et ainsi de suite.

Lorsque *French in Action* est utilisé dans un cours de révision ou de rattrapage pour des étudiants de troisième ou de quatrième année, il est préférable de n'utiliser que la vidéo, associée éventuellement à des films, des textes littéraires ou des articles de journaux. Il est donc relativement aisé d'insérer les nouveaux venus à chaque niveau, et de tenir compte des problèmes inhérents au rythme adopté.

Avec ce matériel, de même que l'on forme de meilleurs futurs spécialistes, on arrive à attirer dans les cours plus avancés une proportion plus importante des étudiants de première et de deuxième année. *French in Action* donne souvent le goût du français à ceux et celles qui n'en faisaient que pour satisfaire aux exigences de la "language requirement" [30]; et ceux qui ne continuent pas auront acquis des techniques de compréhension et de communication qui leur seront très utiles de par leur application immédiate.

Il est tout à fait possible d'arriver à un très haut niveau de compétence linguistique avec d'autres méthodes ; cependant, l'avantage de *French in Action* consiste à les y amener beaucoup plus vite, en partie parce que dès le départ, les étudiants sont exposés à une langue parfaitement naturelle et à des tournures idiomatiques qui ne sont généralement pas présentées dans des manuels de première ou de deuxième année :

---

[30] J'ai ainsi eu le plaisir, en deux années d'enseignement à Mount Holyoke, d'assister à une dizaine de "conversions" d'étudiantes qui au départ n'avaient aucune intention de faire plus d'un ou deux semestres de français.

> Students of *French in Action* are encouraged to acquire, at the elementary and beginning intermediary levels, a vocabulary that would be called advanced in other programs. Such vocabulary is however relevant to the story and highly practical. It allows students to acquire skills to "get into, through and out of survival situations simply" (intermediate level of oral proficiency) and "with a complication" (advanced level) ... Students are challenged by such peaks of advanced proficiency as early as the intermediate level ... [their ability] to tailor their language to the audience ... is usually found at a superior level oral proficiency.[31]

Il n'est pas du tout exceptionnel qu'un étudiant lise des textes littéraires intégraux dès le cours suivant directement *French in Action* ; d'ailleurs, le matériel de deuxième année utilisé actuellement à Yale au niveau "intermediate", et que Capretz devrait bien publier, est conçu en fonction de cela. Le cours est articulé autour de textes (théâtre, romans, nouvelles, films) du XXème siècle. En utilisant les mêmes techniques d'intégration totale de la grammaire au reste, il incorpore une révision de tous les éléments de base du cours de première année. On peut donc y placer des étudiants qui ont utilisé d'autres méthodes que *French in Action*. Ces textes contemporains permettent de commencer à sensibiliser les étudiants aux différents genres littéraires. On peut d'ailleurs amorcer le passage aux textes littéraires dès la deuxième partie de *French in Action*, en faisant lire aux étudiants des échantillons de textes littéraires faciles même antérieurs au XXème siècle ; évidemment, il n'est pas question d'étudier *Le Bateau ivre* après la leçon 12, mais on peut très bien faire lire certains extraits de Rousseau, de Baudelaire, d'Apollinaire, ou de Queneau, entre autres, après la leçon 26. Ce genre d'exercice encourage les étudiants, parce qu'ils peuvent constater que la littérature se trouve désormais à leur portée.

Dans ce cours plus avancé on continue à insister sur l'oral. Plus les étudiants maîtrisent la compréhension et l'expression orales, mieux ils arrivent à distinguer les subtilités à l'écrit et plus facile est la transition vers des exercices écrits plus complexes.

En ce qui concerne l'écrit à ce niveau-là, plutôt que de lancer d'emblée les étudiants dans des explications de texte, il est plus fructueux de procéder par paliers successifs, en commençant par leur procurer un modèle constitué par des éléments de phrases et de paragraphes à relier entre eux, qui forment un canevas sur lequel ils

---

[31] Watts 1989:51.

"The Capretz method concentrates on making language of natural complexity comprehensible, and then functional, instead of introducing a watered down version of the language and then expecting that somehow, although a model for it has never been offered, the student will arrive at speech of natural complexity on his own" (Fraioli et Stadtler-Chester 1991:10).

peuvent broder pour ensuite tisser leur propre toile.[32] Il est recommandable également d'utiliser la double correction et de corriger oralement les fautes qui montrent que les étudiants pensent en anglais. En se lançant ainsi, après *French in Action*, dans des textes intégraux mais relativement faciles, plutôt que dans des extraits courts et difficiles, on avance finalement plus vite en assurant une assise de compréhension synthétique et d'expression orale et écrite qui établit un lien solide entre le niveau intermédiaire et les cours plus avancés de civilisation et de littérature.

French in Action a été conçu pour permettre une flexibilité pédagogique optimale, mais le programme a aussi un très grand potentiel d'adaptation à des technologies plus avancées. En fait, la réalisation de *French in Action* dans sa forme actuelle représente la première phase d'un projet beaucoup plus ambitieux, dont la deuxième phase devrait aboutir au développement d'un énorme système interactif plus performant, dans lequel l'élément vidéo sera contrôlé par ordinateur. Cette deuxième phase n'est qu'en voie de réalisation, mais le produit de la première phase, le *French in Action* que nous connaissons, bien que sans doute moins sophistiqué et performant, témoigne de la compétence, de l'ingéniosité et de l'esprit de ses auteurs. Il est important de rappeler que la technologie ne constitue pas une fin en elle-même, et que pédagogues et techniciens doivent se concerter pour arriver à des résultats valables.

Il y a tout lieu de penser que la réalisation du système interactif, objectif de la deuxième phase du projet, permettra à *French in Action* de franchir le seuil de l'ère informatisée et contribuera à faire de ce "monument de linguistique appliquée"[33] à la fois le moyen le moins douloureux d'apprendre une langue et le modèle le plus efficace pour l'enseigner.

---

[32] Cette technique est déjà mise à l'oeuvre dans French in Action: "Guided composition...using only patterns previously introduced spares the student the pitfall inherent in translating what comes to mind in English" (Shewmake 1990:1093).

[33] Shewmake 1990:1092.

Liste approximative du nombre d'établissements ayant acheté French in Action aux Etats-Unis

Alabama:	25	Nevada:	5
Alaska:	6	New Hampshire:	17
Arizona:	12	New Jersey:	37
Arkansas:	9	New Mexico:	4
California:	285	New York:	102
Colorado:	39	North Carolina:	39
Connecticut:	67	North Dakota:	4
Delaware:	9	Ohio:	46
Dist. of Columbia:	23	Oklahoma:	11
Florida:	57	Oregon:	25
Georgia:	31	Pennsylvania:	111
Hawaii:	8	Puerto Rico:	4
Idaho:	7	Rhode Island:	11
Illinois:	52	South Carolina:	15
Indiana:	27	South Dakota:	6
Kansas:	22	Tennessee:	28
Kentucky:	23	Texas:	38
Louisiana:	19	Utah:	28
Maine:	17	Vermont:	12
Maryland:	52	Virgin Islands:	4
Massachusetts:	96	Virginia:	40
Michigan:	40	Washington:	49
Minnesota:	21	West Virginia:	13
Mississippi:	17	Wisconsin:	35
Missouri:	46	Wyoming:	9
Montana:	10		
Nebraska:	10	TOTAL:	1723

Compilée par Lucia Hodgson, Assistant to the Director of *French in Action*, Yale University, septembre 1991.

****

Quelques commentaires sur French in Action

"This is learning French, not just being told French...it's almost like going to France" (Caroline Moseley. "Beginning students experience French in Action." *Princeton Weekly Bulletin*, 4 décembre 1989).

"I learned in one year what I learned in four years of high school Spanish" (Julie Horowitz. "Professor Develops New Media Program For French Classes." *Yale Daily News*, 12 avril 1989).

"I have never before been moved to write a congratulatory letter on a teaching program. My appreciation does not come lightly : in the last twenty years I have had workshops and institutes in Canada, France and the United States....Your achievement may well tower above anything else done for foreign language teaching" (Gloria Zanella Levine, professeur à Fullerton, Californie. Lettre à Pierre Capretz, 31 août 1987).

"This is a program of the highest production quality, which not only gets the most out of the new video medium but also represents a synthesis of the best in previous foreign language teaching methodologies. As such, *French in Action* becomes the standard against which future French programs must be measured" (Fraioli et Stadtler-Chester 1991:12).

"Much of [the] pedagogical portion is amusing and clever.... [Students] enjoy seeing what French people do and *really* say in many different contemporary social situations" (Neff 1990:100).

"The course has been one of the most enjoyable and effective features of my sabbatical year...even though I missed classes I can now make myself understood in French, and I can understand what is said to me...though I never studied the language before...I am preparing to work at the CNRS...[and as the result of a phone conversation in French] I am sure that I will be able to manage daily life in Paris" (Peter C. Kahn, Associate Professor of Biochemistry, Rutgers University. Lettre à Pierre Capretz, 30 mars 1988).

"Retention was higher than in the regular classroom section... students said they began to pick up the language without thinking about it" (PBS Adult Learner Service, juillet 1990).

"It helps the student learn to do the assigned work every day, which is how a language has to be studied...it can create insecurity at first, because it assumes that you will not understand everything the first time around...then there is a real feeling of accomplishment when they see they can figure out for themselves what is being said" (Professor Carolyn Durham, College of Wooster. Citée par Tom Turriff dans "Video Tapes : Departments try new methods of teaching." *The Wooster Voice*, Wooster Ohio. 23 septembre 1988).

"On se passionne...au point de ne plus se crisper sur la grammaire."
"It combines the seductive appeal of the television screen with the best in pedagogy."
"I was very pleased with the way in which both weak and strong students alike responded to the material."
"A chance to learn how to speak French without having to go through conjugating verbs all the time." (témoignages reçus par WGBH-TV et la Yale University Press).

BIBLIOGRAPHIE

BOYER, P. (1984) "Les habits neufs de la francophonie." *L'Express*, Paris 17-23 août:18.

CAPRETZ, P. (1989) "A Video-Based System for the Teaching of French Language and Culture." *The Journal of Educational Techniques and Technologies* 22, Summer/Fall:2-7.

CAPRETZ, P., T. ABBATE, B. ABETTI, and F. ABETTI (1987) *French in Action*: Textbook: Workbook, parts I and II; Instructor's Guide, parts I and II; Study Guide, parts I and II, New Haven, Yale University Press.

COMPTE, C. (1990) "French in Action: Entretien avec Pierre Capretz." *Le Français dans le Monde*, no. 234, juillet:77-79.

FRAIOLI, D. and M. STADTLER-CHESTER (1991) "Assessing *French in Action*." Article à paraître.

(1991) *French in Action Newsletter* 1, no. 1.

HERSZBERG, C. (1984) "Une série télévisée américaine pour apprendre le français." *Le Monde*, Paris, 6 août.

HOSLEY, C. J. (1987) "Learning French: Language Lab to PBS." *The Chronicle of Higher Education*, Washington, D.C., 3 juin:3.

(1984) "Learning Notes." *Boston Sunday Globe*, May 13.

MESSINGER, E. (1987) "French Only on New TV Show." *New York Times*, Section 12, August 2.

NEFF, R. (1990) "Capretz, Pierre, Béatrice Abetti,...*French in Action: A Beginning Course in Language and Culture*..." (compte-rendu) *The Modern Language Journal* 74, no. 1:100-101.

(1987) "Parlez-Vous Public TV?" *Newsweek on Campus*, October:34.

SHEWMAKE, A. (1990) "Capretz, Pierre J., et al. *French in Action....*" (compte-rendu) *The French Review* 3, no. 6.

TURLIN, J-L. (1984) "Etats-Unis: le retour en force du français." *Le Figaro*, Paris, 1 mars.

WATTS, F. (1989) "Two years later: an evaluation of *French in Action*." *Foreign Language Association of Virginia Bulletin* 45, no. 1:49-51.

(1984) "Yale-Wellesley-WGBH Awarded Major Grant in Foreign Languages by Annenberg/CPB." *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Newsletter* 16, september.

Renseignements et vente :

RELIEF
Department of French
St. Michael's College
81 St. Mary Street
Toronto, Ontario
Canada
M5S 1J4

RELIEF

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

VOLUME 2

FEVRIER 1993

Department of French
ST. MICHAEL'S COLLEGE
UNIVERSITY OF TORONTO

61

RELIEF
REVUE DE LINGUISTIQUE ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

ISSN 1188-0422

Publiée par le Département de Français, Université de Toronto
Published by the Department of French, University of Toronto

CONSEIL DE REDACTION / EDITORIAL BOARD :

PRESIDENT : Paul J. Perron
Victoria College, University of Toronto

VICE-PRESIDENT : Pierre Haillet
St Michael's College, University of Toronto

Ronald Davis
Victoria College, University of Toronto

Françoise Khettry
St Michael's College, University of Toronto

John Kirkness
Provost's Advisor on Undergraduate Education
University of Toronto

Monique Léon
Victoria College, University of Toronto

Marguerite Mahler
Framingham State College

Louis Porcher
Université de la Sorbone Nouvelle - Paris III

© RELIEF, Department of French, St Michael's College

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, a pour but de promouvoir la réflexion sur les techniques de l'enseignement du français-langue étrangère, en réunissant des articles d'orientations théoriques et méthodologiques variées.

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, seeks to stimulate the current thinking on teaching techniques in French as a Foreign Language by assembling articles of various theoretical and methodological orientations.

83

RELIEF

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

VOLUME 2

FEVRIER 1993

sous la direction de

P. Haillet et F. Khettry

R E L I E F

Volume 2
sous la direction de
P. Haillet et F. Khettry

FEVRIER 1993

Comité de lecture : P. Haillet, F. Khettry,
J. Kirkness, P. Perron

Le Conseil de Rédaction tient à remercier très
chaleureusement Mmes Mitzi D'Aoust, Linda Lamisong et
Marjorie Rolando de leur aide à la réalisation de ce numéro.

Table des matières

Aline Germain-Rutherford
À la découverte de mon livre de grammaire 5

Thierry A. Grassioulet
L'enseignement de la composition au niveau intermédiaire 18

Elisabeth Guimbretière
Prosodie et didactique 26

Marguerite Mahler
Un modèle spatio-temporel pour le passé composé et l'imparfait 35

Aline Germain-Rutherford
Trent University

À la découverte de mon livre de grammaire

1. INTRODUCTION

Rares sont les enseignants de langue en milieu institutionnel qui n'ont pas ressenti cette frustration devant la difficulté ou l'incapacité de leurs étudiants à travailler efficacement, à utiliser de façon adéquate leurs "outils" d'apprentissage (nous pensons notamment au livre de grammaire ou au dictionnaire unilingue et bilingue) pour atteindre de meilleures performances dans la langue cible. Et si ces "techniques de travail" peuvent se développer chez l'apprenant dès le début de son apprentissage scolaire, c'est-à-dire au niveau primaire et secondaire, le fait est qu'elles doivent aussi ("malheureusement", diront certains) s'acquérir au niveau universitaire :

> Apprendre à apprendre est devenu, depuis longtemps déjà, une sorte de slogan, qui sert parfois à ouvrir des portes ouvertes. Il n'en reste pas moins que ce qu'il exprime est capital. Parmi les apprentissages à diffuser aujourd'hui (à construire), il y a l'apprentissage de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence à apprendre. L'hypothèse méthodologique est que quiconque sait apprendre (parce qu'il l'a appris) apprend mieux. (Porcher, 1992:6)

Au moment où l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde/étrangère se dirige de plus en plus vers des stratégies "d'auto-apprentissage", donnant la place centrale et le rôle actif à l'apprenant, une plus grande prise en charge et une volonté d'autonomie de la part de l'étudiant sont, à notre avis, essentielles. Louis Porcher (1992), dans l'introduction du numéro spécial du *Français dans le Monde* consacré entièrement à l'auto-apprentissage, remarque combien les conditions économiques et sociologiques nouvelles de notre monde moderne favorisent le développement des auto-apprentissages dans une grande variété de domaines :

> ... nous sommes désormais entrés dans une ère historique pendant laquelle chaque individu devra, plusieurs fois au cours de sa vie, changer de métier, notamment parce que les métiers changent eux-mêmes

> dans les compétences qu'ils requièrent de la part de ceux qui les exercent. (Porcher, 1992:6)

Pourtant, si la notion d'auto-apprentissage n'est pas nouvelle et s'il y a toujours eu des autodidactes, on remarque que certains domaines, habituellement réservés à l'enseignement institutionnel, se dirigent eux aussi vers une forme d'auto-apprentissage, comme par exemple l'apprentissage d'une langue étrangère. Porcher ajoute cependant :

> Il ne s'agit pas à mes yeux de penser que les pratiques d'auto-apprentissage vont se substituer aux pratiques scolaires ou institutionnelles captives, il me semble à l'inverse, que celles-ci sont appelées à se développer fortement, comme les pratiques d'auto-apprentisssage elles-mêmes. Je ne vois pas se dessiner une concurrence négative (...), l'ensemble des partenaires ayant à bénéficier de l'urgence, de la diversification, et de la massification des besoins socioprofessionnels de pratiquer les langues étrangères. (Porcher, 1992:7).

Mais pour réveiller cette volonté d'autonomie, ce désir de "prendre l'initiative" dans son apprentissage, il faut lutter contre des années de "passivité" chez l'étudiant, face à un enseignement de la langue seconde/étrangère qui semble correspondre beaucoup plus aux normes et aux objectifs de l'institution scolaire plutôt qu'aux besoins concrets et variés de l'apprenant. Trop souvent encore, l'enseignement d'une langue dans une salle de classe, fermé sur lui-même et sourd aux réalités extrascolaires, ramène la langue seconde/étrangère à un savoir sec et inerte, emprisonné dans un manuel, objet principal autour duquel tourne tout l'apprentissage.

Robert Galisson (1983), lors d'une enquête sur l'image et l'usage du dictionnaire auprès d'une centaine d'étudiants étrangers de français au niveau de la maîtrise ou du doctorat, remarque qu'à la question : "Pour accéder à la maîtrise d'une langue (maternelle ou étrangère), quelle importance attribuez-vous au dictionnaire, à la grammaire ou au manuel de langue", le dictionnaire vient en première position en ce qui concerne la langue maternelle, puis la grammaire et enfin le manuel de langue. Mais lorsqu'il s'agit de la langue étrangère :

> Le manuel est globalement appréhendé comme l'outil le

> plus important pour apprendre une langue étrangère à l'école (Galisson, 1983:29)

alors que le dictionnaire reste un outil de prestige, que l'on consulte après être arrivé à un certain niveau de compétence en langue étrangère.

Et si Galisson rappelle bien qu'une grande partie des étudiants interrogés ont appris le français avec des méthodes audio-visuelles ou audio-orales, méthodes qui "banissent le plus souvent l'usage (...) du dictionnaire", nous pourrions ajouter que le contenu et l'organisation des manuels scolaires d'apprentissage d'une langue étrangère au niveau secondaire et universitaire, intégrant le plus souvent un glossaire à la fin du livre et reliant très explicitement à la lecture et au thème lexical de chaque chapitre une partie grammaticale déterminée, donnent à l'étudiant une impression de "suffisance", en ce sens que tout ce qui est nécessaire à la bonne compréhension d'une leçon ou d'un chapitre, ou à la réussite de tel ou tel exercice, apparaît dans le livre. Rien n'incite donc l'étudiant à consulter d'autres sources, comme un dictionnaire bilingue ou unilingue plus élaboré ou un ouvrage de grammaire plus complet, pour dépasser les objectifs du livre et approfondir sa connaissance de la langue.

2. NOUVELLE APPROCHE DU LIVRE DE GRAMMAIRE DANS LE COURS DE LANGUE

Nous proposons dans cet exposé une série d'exercices, non pas de langue mais de "maniement d'outils", visant en particulier une utilisation efficace du livre de grammaire recommandé pour les cours intermédiaires-avancés de français-langue seconde de première et de deuxième année de l'université Trent en Ontario. Nous présentons ces différents exercices en début de programme, lors des deux ou trois premières séances. L'ouvrage utilisé est la Grammaire expliquée du français contemporain par M. Mahler (1992).

Le but de cette unité est d'amener l'étudiant à considérer son livre de grammaire non plus comme un manuel scolaire pour la "classe de grammaire" mais comme un outil de référence, utile à tout moment, selon ses propres besoins et son propre rythme, et non plus ceux imposés par un programme académique. Plus précisément, nous dirons que l'objectif premier et principal de cette unité est :

-- de permettre à l'étudiant d'accéder à une autonomie de plus en plus grande dans sa compréhension du fonctionnement du système grammatical français,
-- de dépasser rapidement le stade d'un apprentissage trop scolaire et structural pour arriver à une intégration naturelle des concepts grammaticaux dans les quatre activités langagières : expression orale, compréhension auditive, lecture et expression écrite.

Pour atteindre cet objectif, nous essayerons d'amener l'étudiant :
-- à voir son livre de grammaire, non plus comme un manuel pour la classe de grammaire, mais comme un **ouvrage de référence**, et à l'utiliser en tant que tel,
-- à percevoir la partie grammaticale du cours de grammaire comme **une étape** pour comprendre le fonctionnement de la langue, **étape nécessaire** mais **intermédiaire** suivie d'une mise en pratique **immédiate** dans les autres composantes du cours : expression orale, compréhension auditive, lecture et expression écrite.

Pour le bon fonctionnement de cette unité, il est important de rappeler que l'étudiant doit sentir qu'il est **responsable** de son apprentissage, qu'il ne suit pas et surtout ne subit pas le programme d'un professeur ou d'une institution scolaire, mais qu'il utilise les ressources et expériences de ce professeur ou de cette institution pour construire **son propre apprentissage, sa propre progression, selon ses objectifs et ses besoins individuels.** Ainsi, le livre de grammaire du cours de langue ne se lit pas linéairement de A jusqu'à Z ou selon l'ordre dicté par un programme, il s'ouvre constamment et à n'importe quelle page, selon un besoin individuel précis, que ce soit pour vérifier une forme, chercher une structure, comprendre une règle d'utilisation, etc.

Par conséquent, une bonne connaissance du fonctionnement du livre de grammaire (savoir trouver rapidement l'information, savoir où chercher) et une compréhension adéquate de la terminologie utilisée dans le manuel, permettront à l'étudiant de l'utiliser à bon escient pour résoudre tout problème de communication, quelle que soit la situation.

Les exercices qui suivent visent à familiariser l'étudiant avec l'organisation et le fonctionnement du livre de grammaire recommandé pour ce cours, à revoir certains concepts grammaticaux et une terminologie dont il n'a peut-être plus -- ou pas du tout --

l'habitude, et à développer chez lui un réflexe de consultation, c'est-à-dire ce besoin d'ouvrir, de consulter son livre de grammaire ou tout autre ouvrage de référence dès qu'un doute ou une incertitude apparaissent lors de l'écriture d'un devoir, d'un échange oral ou autre.

Ces exercices peuvent se faire individuellement à la maison, ou en classe (en groupe de deux ou trois étudiants). **Il est cependant essentiel de réserver du temps en classe pour les corriger collectivement et provoquer ainsi une réflexion de groupe, une "réflexion-débat"** sur l'utilisation du livre de grammaire en tant que simple outil dans l'apprentissage d'une langue. Ces prises de parole permettront, à notre avis, de redonner un rôle, le rôle actif à l'étudiant dans son apprentissage.

Exercices sur la manipulation de la table des matières, de l'index et des appendices

Exercice 1. Ce livre commence par une Table des Matières et se termine par un Index. Observez ces deux parties du livre et décrivez-les :

-- Quelles informations trouve-t-on dans la table des matières ? Et dans l'index ?
-- Comment sont présentées ces informations dans la table des matières ? Et dans l'index ?

Exercice 2. A partir de ces observations, pouvez-vous définir la fonction de la table des matières ? De l'index ?

Exercice 3. Recherchez dans la Table des Matières le titre : "L'impératif", puis cherchez le même intitulé dans l'Index. Comparez les informations données sous ces deux rubriques :
-- Quels renseignements peut-on trouver sur l'impératif grâce à la table des Matières ?
-- Quels renseignements peut-on trouver sur l'impératif grâce à l'Index ?

Exercice 4. Où se trouvent les Appendices ? Quelles informations y trouve-t-on ?

Exercice 5. Vous écrivez à un ami français et vous voulez lui dire : "Don't send any books, I have all I need." Mais vous avez un doute.

Doit-on dire : "n'envoie pas des livres" ou "n'envoie pas de livres" ? Comment trouver la forme correcte ? Cherchez-vous dans l'Index, la Table des Matières, l'Appendice ? Décrivez votre démarche et indiquez le numéro des pages où vous avez trouvé l'information.

Exercice 6. Dans une composition vous écrivez : "Hier, j'ai (fini/finis) de décorer mon nouvel appartement et j'ai (repeinds/repeint/repeind) toute ma chambre".
Vous ne connaissez pas la forme du participe passé du verbe "finir" et du verbe "repeindre". Pour trouver la bonne réponse, vous cherchez dans la table des Matières, l'Index, l'Appendice ou ailleurs ? Donnez votre démarche et les numéros de pages où vous avez trouvé la réponse.

Exercice 7. Dans un petit mot que vous laissez à votre camarade de chambre, vous écrivez : "Les chaussures que j'ai (acheté/achetées) sont trop petites, je vais les échanger. Attends-moi, je reviens dans une petite heure."
Mais vous avez un doute sur l'accord du participe passé. Consultez votre grammaire et décrivez votre démarche pour trouver la forme correcte.

Exercice 8. A votre avis, pourriez-vous trouver ce genre d'informations grammaticales dans votre dictionnaire français unilingue ? Dans votre dictionnaire bilingue ? Quel genre d'informations grammaticales votre dictionnaire donne-t-il ?

Exercice 9. Il est souvent difficile de savoir quelle préposition utiliser. Ainsi, dit-on :
-- "téléphoner à quelqu'un" ou "téléphoner quelqu'un" ?
-- "penser de quelqu'un" ou "penser à quelqu'un" ?
-- "s'occuper de quelque chose" ou "s'occuper quelque chose" ?
-- "s'habituer de quelque chose" ou "s'habituer à quelque chose" ?
Retrouvez l'information dans votre livre. Décrivez votre démarche et donnez les numéros de page ou vous l'avez trouvée.

Exercices sur la terminologie et l'organisation du livre

Exercice 1. Observez la Table des Matières et à partir des titres et des sous-titres nommez le plus possible de constituants des phrases suivantes.

Exemple : "Il faut préparer les jeux et les superviser le jour de la fête"

il = pronom personnel
faut = verbe, présent
préparer = verbe, infinitif
les = article défini
jeux = nom
et = conjonction de coordination
les = pronom C.O.D.
superviser = verbe, infinitif
le = article défini
jour = nom
de = préposition
la = article défini
fête = nom

<u>Phrase 1</u> : "Les roses rouges que tu as apportées n'ont pas tenu dix jours."

les =
roses =
rouges =
que =
tu =
as =
apportées =
n' =
ont =
pas =
tenu =
dix =
jours =

<u>Phrase 2</u> : "Ces livres sur la civilisation chinoise représentent bien la réalité actuelle."

ces =
livres =
sur =
la =
civilisation =
chinoise =
représentent =

bien =
la =
réalité =
actuelle =

Phrase 3 : "Avec qui vous êtes-vous entretenu ce soir ?"

avec =
qui =
vous =
êtes =
vous =
entretenu =
ce =
soir =

Phrase 4 : "Les espèces animales les plus faibles ont disparu de la surface de la terre."

les =
espèces =
animales =
les =
plus =
faibles =
ont =
disparu =
de =
la =
surface =
de =
la =
terre =

Exercice 2. A partir des indices grammaticaux proposés, formez deux phrases pour chaque structure proposée. Si vous ne reconnaissez pas un indice ou si vous avec un doute sur l'emploi de cet indice, reportez-vous au chapitre qui traite de cette notion grammaticale.

a. article indéfini + adjectif qualificatif + nom + verbe + préposition + article défini + nom

b. adjectif indéfini + préposition + adjectif possessif + nom + verbe + négation + article défini + nom

c. Préposition + pronom interrogatif + verbe + pronom personnel sujet + adverbe

Exercice 3. Retrouvez les phrases (1, 2, 3, ...) qui correspondent à chaque structure proposée (A, B, C,...)

1. L'éducation des enfants représente un problème crucial dans nos sociétés.
2. Quelle merveilleuse église nous avons visitée!
3. Il ne nous parle plus depuis trente ans.
4. Les arbres que tu vois de la fenêtre ont été plantés par mon grand-père.
5. Je connais un excellent restaurant à Montréal.

Structures :

A. GROUPE SUJET [pronom personnel] + GROUPE VERBAL [particule négative + pronom personnel + verbe + adverbe négatif] + GROUPE PREPOSITIONNEL [préposition + déterminant + nom]

B. GROUPE NOMINAL SUJET [article défini + nom + préposition contractée avec article défini + nom] + GROUPE VERBAL [verbe] + GROUPE NOMINAL C.O.D. [article indéfini + nom + adjectif] + GROUPE PREPOSITIONNEL COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL [préposition + adjectif possessif + nom]

C. GROUPE SUJET [pronom personnel] + GROUPE VERBAL [verbe] + GROUPE NOMINAL C.O.D. [article indéfini + adjectif + nom] + GROUPE PREPOSITIONNEL COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL [préposition + nom]

D. GROUPE NOMINAL C.O.D. [adjectif exclamatif + adjectif qualificatif + nom] + GROUPE SUJET [pronom personnel] + GROUPE VERBAL [verbe]

E. GROUPE NOMINAL SUJET [article défini + nom] + [pronom relatif] + GROUPE SUJET [pronom personnel] + GROUPE VERBAL [verbe] + GROUPE PREPOSITIONNEL COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL [préposition + article défini + nom] + GROUPE VERBAL [auxiliaire + participe passé] + GROUPE PREPOSITIONNEL

AVEC COMPLEMENT D'AGENT [préposition + adjectif possessif + nom]

Exercice de réflexion générale

Reprenez le(s) livre(s) de grammaire que vous avez utilisé(s) ces dernières années pour apprendre le français.

Comparez l'organisation de ce(s) livre(s) avec celle de la Grammaire expliquée du français contemporain. À votre avis, les objectifs sont-ils semblables ou différents ?

Notez les différences et les ressemblances (le nombre de chapitres, les points traités ou non, le style des explications, les exemples, les appendices, l'index ; certains chapitres sont-ils reliés en un seul ou le découpage est-il différent, etc.).

Comparez par exemple l'organisation et les explications des chapitres 18, 19, 20 sur les temps du passé de la Grammaire expliquée du français contemporain avec le traitement des temps du passé dans les autres livres de grammaire. Quelles conclusions en tirez-vous ?

3. L'UTILISATION DU DICTIONNAIRE DANS LA CLASSE DE LANGUE

Un travail similaire axé sur le maniement du dictionnaire, bilingue et/ou unilingue (de préférence unilingue pour les niveaux intermédiaires ou avancés) permettrait aux étudiants d'utiliser efficacement ce deuxième outil essentiel à l'apprentissage, pour en tirer correctement toutes les informations qu'il peut apporter.

Des exercices sur les abréviations ou les symboles utilisés dans tel ou tel dictionnaire, sur son organisation et son fonctionnement, familiariseraient peu à peu l'étudiant avec cet ouvrage et l'amèneraient à le considérer non plus comme un instrument de prestige que l'on hésite à ouvrir, mais comme un simple outil de travail que l'on utilise constamment dans son apprentissage de la langue seconde. Une réflexion sur les notions de synonymie et d'antonymie, un travail sur la valeur du mot selon le contexte, le registre de langue, des exercices de recherche de vocabulaire, aideraient l'étudiant à développer ce réflexe permanent de "consultation" dès qu'un doute s'installe dans son esprit, que ce soit à propos de l'orthographe, de la signification ou de l'utilisation

particulière d'un terme ou d'une expression.

4. DERNIERE ETAPE VERS UNE UTILISATION AUTONOME DU LIVRE DE GRAMMAIRE ET DU DICTIONNAIRE

Après ce travail préliminaire de familiarisation avec le livre de grammaire et le dictionnaire, il nous semblait important de terminer cette unité par un exercice de synthèse permettant à l'étudiant de tester immédiatement son habileté à manier efficacement ses outils de travail. Cet exercice, encore une fois, peut se faire individuellement à la maison, mais il nous paraît plus profitable de le faire en classe, en groupe de deux ou trois étudiants, l'enseignant poussant chacun à consulter son livre de grammaire ou son dictionnaire dès qu'un problème de langue se pose.

Le point de départ de cet exercice conçu par C. R. McConnell, coordonnateur des Langues Modernes à Scarborough, Ontario, est une lettre écrite par un anglophone, Tom, à son amie Marie. Pour les besoins de notre unité, nous avons légèrement écourté et modifié la lettre. Les étudiants reçoivent les directives ci-dessous :

En groupe de deux ou trois, lisez attentivement la lettre suivante, écrite par un anglophone, Tom, à son amie Marie. Récrivez la lettre entièrement en français correct. Pour vous aider à accomplir cette tâche, consultez aussi souvent que nécessaire votre dictionnaire bilingue et unilingue, ainsi que votre livre de grammaire. Voici la lettre.

Chère Marie,

Premier, je dois t'expliquer pourquoi je ne t'ai pas écrit pour si long. J'ai été tellement lié en haut faisant des choses que je n'ai pas eu l'opportunité d'écrire. Actuellement, je pense que j'ai déjà rammassé un affreux lot de français : le cours est plutôt bon, même si mon professeur me conduit quelquefois en haut de mur.
Nous avons dépensé le premier jour rencontrant chacun autre et tourant le campus, (la place est réellement fraîche). Le deuxième jour, j'ai rencontré mon professeur et il a expliqué la table de temps. Il est gentil, mais est-ce qu'il jamais nous fait travailler!
Quant il ne pleut ni chats ni chiens, on va dehors pour chanter et jouer la guitare. Quelques de mes amis complaignent un lot sur la nourriture, mais comme pour moi, j'ai décidé d'aller sur une diète.
Je partage une chambre avec un garçon qui est vraiment une bonne

tête : je reçois réellement un grand coup de pied de lui. Sur l'autre main, le garçon de la prochaine porte est une vraie douleur dans le cou. Le jour avant hier, il avait le nerf de me demander cinq dollars pour acheter une caisse de bière et je lui ai dit de tomber mort. Mais assez sur lui ... Et comment est tout chez toi ? J'espère que tu es toute droite et je regarde en avant de te voir bientôt.

Si long,

Tom

P.S. Si tu arrives à passer par Toronto avant la fin du cours, s'il te plaît, tombe dedans.

5. CONCLUSION

Une grande partie de la motivation et de l'intérêt d'un étudiant pour ce qu'il apprend vient de son rôle actif dans le processus d'apprentissage. Porcher nous rappelle que :

> Piaget a souvent mis en évidence la nécessité de l'initiative de l'apprenant, et, donc, la nécessité pédagogique de le mettre en situation d'initiative. (Porcher, 1992:6)

Et c'est bien ce que nous essayons de faire, en partie, avec les différents exercices proposés dans cette unité, puisque ceux-ci ont pour but de sortir l'étudiant d'une certaine léthargie et passivité provoquées par l'utilisation routinière et linéaire du manuel de langue ou du livre de grammaire, et de déclencher chez lui, à tout moment, des réflexes de "consultation" d'ouvrages de référence, grâce à une meilleure compréhension du fonctionnement de ses outils d'apprentissage. Le fait d'ouvrir son livre de grammaire ou son dictionnaire, non plus à la demande du professeur ou pour suivre la progression d'un programme de travail, mais pour répondre à un besoin personnel, redonne à notre avis un rôle actif à l'étudiant, ne serait-ce qu'en lui permettant de mieux se rendre compte de ses faiblesses ou de ses points forts en langue, et donc d'agir personnellement sur les directions et sur la progression de son apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

GALISSON, R. (1983), "Image et utilisation du dictionnaire chez des étudiants (en langue) de niveau avancé", *Études de Linguistique Appliquée*, 49, pp. 5-88

MAHLER, M. (1992), *Grammaire expliquée du français contemporain*, Canadian Scholars' Press, Toronto.

PORCHER, L. (1992), "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages", *Le Français dans le Monde*, numéro spécial : Les auto-apprentissages, pp. 6-14

Thierry A. Grassioulet
University of Oregon

L'enseignement de la composition au niveau intermédiaire

Dans l'apprentissage traditionnel d'une langue, l'écrit constituait à la fois :
-- l'unique mode d'expression admis où seul était toléré un langage neutre, dépouillé de ses registres et usages,
-- la fin et le moyen de l'apprentissage, par le biais d'exercices de Thème & Version.

L'apparition de méthodologies audio-visuelles, audio-orales, inductives ou directes, ont eu pour effet de déstabiliser la prépondérance de l'écrit. La relégation de l'écriture au deuxième, voire au dernier plan se base sur des arguments en apparence solides :

-- la primauté historique du langage oral,
-- ce que certains appellent la primauté génétique, basée sur l'acquisition naturelle de la langue maternelle : auditif, oral, lecture, et enfin l'écriture,
-- le fait que, s'il existe des civilisations qui ignorent l'écriture, il n'y en a aucune où l'on ne parle pas.

Cette analyse, et les méthodologies qui en découlent, mettront l'accent sur l'acquisition prioritaire du système phonologique, ce qui aura pour effet de retarder l'apprentissage de l'écrit jusqu'au moment où l'on estimera qu'il ne pourra plus perturber l'acquisition de l'oral.

Devant la logique de l'approche audio-visuelle/audio-orale, on pourrait se poser la question suivante : Pourquoi écrire ?

Notre première remarque sera qu'une langue étrangère, à partir d'un certain âge (certains disent la puberté), ne s'apprend pas comme une langue maternelle. La première différence, évidente, réside dans le fait que l'étudiant qui apprend une langue étrangère ne "baigne" pas dans cette langue du matin au soir. De plus, contrairement à un enfant, il ressentira le besoin d'avoir recours à l'analyse, à la comparaison, à la réflexion, pour bien comprendre les structures du "puzzle". Certes, il pourra acquérir des automatismes par la pratique de l'oral, mais ces automatismes trouveront rapidement leurs limites au fur et à mesure de la complexité de la

pensée, donc de la phrase.

Notre deuxième remarque découle de la précédente : l'écrit permet d'atteindre une complexité linguistique au sein de laquelle des structures grammaticales et syntaxiques fonctionnent à un niveau de difficulté bien supérieur à celui des exercices oraux (limités, de par leur nature). Et, tout comme la lecture, l'écriture permet d'apprécier divers niveaux de langue.

Dans un cadre universitaire (auquel s'adressent nos propos), les étudiants eux-mêmes ressentent le besoin de s'exprimer non seulement à un niveau immédiatement communicatif (conversations, textes utilitaires), mais aussi à un degré plus en rapport avec leurs capacités intellectuelles.

Finalement, le travail écrit s'accomplit, le plus souvent, à l'extérieur de la salle de classe et augmente donc le temps que l'étudiant consacre à l'apprentissage de la langue étrangère.

Si l'écriture répond à des besoins pédagogiques et analytiques, il reste à déterminer quels types d'exercices seront les plus appropriés à l'apprentissage qui nous intéresse ici. C'est ainsi qu'on entend parler de situation d'écriture. Selon ces perspectives, écrire ne consiste plus à produire un texte sur la seule incitation du professeur, mais à transmettre un message à un interlocuteur absent par le moyen d'un texte : transcription d'une communication face-à-face, télégramme, petite annonce, lettre.

Nous voyons de nouveau, par ces exemples, l'aspect purement utilitaire de l'écrit, et qui laisse de côté tous les textes qui n'ont aucun antécédent oral possible, tels que des textes scientifiques, les récits d'aventures ou romanesques, ou encore le journal dans ce qu'il peut contenir de non-vécu. Malheureusement, ce genre d'exercices ne dépasse pas la représentation graphique de l'oral. En première année, nous demandons aux étudiants de faire des exercices écrits qui reprennent quelquefois textuellement des exercices oraux pratiqués en classe. L'avantage de ce type d'activité réside essentiellement dans l'apprentissage de l'orthographe, et dans une meilleure compréhension de systèmes grammaticaux et syntaxiques de base. Pour le niveau intermédiaire, on peut répéter le même système, en utilisant un manuel de deuxième année. Ou encore, on peut intégrer, dans les exercices distribués, du vocabulaire et de la grammaire tirés des lectures, ce qui aura pour effet de renforcer la

compréhension des textes étudiés, et d'ancrer le travail dans la réalité du cours. Nous utilisons nous-même cette technique, qui prend du temps, certes, mais qui présente des avantages évidents.

Mais tout ceci ne nous donne pas la réponse à la problématique de l'écrit. Et la question demeure : quelle sorte de matériel amènera les étudiants à produire du texte, à découvrir du plaisir dans l'apprentissage ardu et quelquefois fastidieux de l'écrit.

Pour ce faire, nous avons décidé d'exclure toute écriture analytique (du genre "écrivez deux pages sur l'énergie nucléaire ou le massacre des bébés phoques"), et de nous concentrer exclusivement sur une écriture de fiction, romanesque, créatrice de personnages et de situations "en dehors du réel" (du fonctionnel ou du relationnel), tout en y incorporant des éléments grammaticaux ou lexicaux chaque fois que cela s'avérait possible. Le schéma que nous proposons ne constitue pas un cours de composition, mais plutôt un programme d'étude possible pour un cours de langue au niveau intermédiaire (4ème ou 5ème semestre, selon l'établissement où l'on enseigne), d'une durée de treize ou quatorze semaines. Ce cours comporte :

-- de la lecture : *Rhinocéros, Bonjour Tristesse*. Ces deux ouvrages représentent des genres différents et répondent à une progression grammaticale : présent, futur, impératif, interrogation pour *Rhinocéros* et temps du passé, concordance des temps, narration pour *Bonjour Tristesse*, avec Feuilles de Travail (explications de vocabulaire et de grammaire, accompagnées d'exercices),

-- de la grammaire, intégrée autant que possible,

-- une composante "écriture", qui peut reprendre la grammaire et la lecture.

Pour ce qui nous intéresse, à savoir l'écrit, les six premières semaines du cours constituent, en quelque sorte, une période d'échauffement, avec des exercices ponctuels, qui sont, pour la plupart, collectifs.

Module "description" :

La première phase consistera à mettre en place une matrice et des champs sémantiques, suivant le schéma ci-dessous :

Visage (homme et femme)

Cheveux Yeux Nez Bouche Joues

Le schéma (sous forme de description) sera établi collectivement, au tableau, à un rythme soutenu. Les étudiants trancriront le texte dans leur cahier, en utilisant un double interligne, ceci pour faciliter la correction future.

En classe, on pratiquera ensuite le même exercice, mais à deux (les deux écrivains ou "partenaires d'écriture" resteront ensemble jusqu'à la fin du semestre). L'enseignant circule, en donnant des conseils, en répondant aux questions qui ne relèvent pas du dictionnaire ou de la grammaire, deux ouvrages de références que les étudiants utilisent en classe. Cet exercice sera rendu à la fin de l'heure de cours. Il sera corrigé en classe durant la séance suivante, mais ne sera pas noté.

Le même exercice sera à faire à la maison et à rendre pour le cours suivant. Il contiendra deux descriptions (homme et femme). Il s'agit là d'un travail individuel, mais que l'étudiant doit soumettre à son partenaire d'écriture. Il faut noter que lorsque l'étudiant remettra son texte, celui-ci représentera en fait une troisième version de ce type. Le travail sera soumis à un système de double correction, et la version finale sera la seule qui sera notée.

Nous ne leur distribuons jamais un exemple tiré de la littérature, ni avant, ni après leur production. Nous nous sommes souvent demandé comment il était possible de réclamer à des étudiants étrangers d'imiter l'écriture d'auteurs comme Flaubert, Maupassant, ou Zola ... Le critère d'acceptabilité ou de compétence sera établi par chaque individu, mais aussi et surtout par le collectif. En effet, la correction du travail rendu s'effectuera collectivement. Cinq ou six devoirs d'étudiants seront distribués à toute la classe (ils auront été tapés au préalable, avec triple interligne et système de correction par symboles). C'est donc un véritable travail d'édition qui commence. Les étudiants lisent, révisent, corrigent des textes qui leur parlent, dans la mesure où ils représentent leur travail, un écrit à venir ou en devenir. Nous entendons par là que l'étudiant, dans ce système, ne reçoit pas une note-sanction pour un produit soi-disant fini. Il devra y travailler seul, bien sûr, mais aussi à deux (avec le "partenaire d'écriture") et collectivement avec la classe tout entière, puis

103

retourner à l'ouvrage pour la deuxième version du travail.

Pour résumer, ce travail collectif comporte de nombreux avantages :
-- l'effort des étudiants à produire une copie correcte et enrichie renforce leur attention en classe,
-- ils enrichissent leur vocabulaire, en améliorant leurs compétences en grammaire et en syntaxe,
-- leurs notes de cours deviendront progressivement un polycopié de référence,
-- les étudiants prennent vite conscience de la dynamique complexe de ce que représente un écrit de qualité à travers la correction constante de leurs propres devoirs et de ceux de leurs camarades,
-- ils réduisent le nombre de leurs propres erreurs en corrigeant celles des autres,
-- les étudiants apprennent ce que représente l'autonomie dans le travail, à savoir l'utilisation d'ouvrages de références tels que dictionnaires bilingues et unilingues, tableaux de conjugaisons, livres de grammaire.

Pour en revenir à notre premier exemple, nous aurons à la fin de la séance deux personnages, à qui nous donnerons un nom. L'exercice suivant consistera à leur donner une apparence physique (description du corps et des vêtements), puis à les placer dans un lieu (description du cadre). Ces deux personnages ont un nom, un visage et un environnement, mais nous ne savons pas ce qu'ils font, ce qu'ils aiment bien, etc. Les étudiants produiront donc des questionnaires avec réponses, pour déterminer certaines caractéristiques des personnages. N'oublions pas que les étudiants développent de leur côté leurs propres personnages, qui prennent forme, acquièrent des contours physiques et psychologiques. Plutôt que de les faire se rencontrer, l'exercice suivant consistera à établir une correspondance entre eux, qui se limitera à une lettre, mais entre deux personnages que les étudiants connaissent, car ils les auront créés.

Ce dernier exercice d'écriture correspondra à la fin de la lecture de *Rhinocéros*. La classe commencera l'étude de *Bonjour Tristesse* de Françoise Sagan, avec, bien sûr, des Feuilles de Travail comportant à la fois des explications de vocabulaire (actif et passif) et des explications grammaticales accompagnées d'exercices. Nous avons choisi ce roman pour plusieurs raisons :

-- il s'agit d'un ouvrage contemporain, court et accessible ;
-- le récit au passé présente des avantages évidents pour l'enseignement des temps du passé et de la concordance des temps ;
-- son contenu, drame psychologique d'une adolescente confrontée au monde des adultes, suscite l'intérêt des étudiants ;
-- enfin, l'auteur, Françoise Sagan, a écrit ce roman à 17 ans, ce qui ne manque pas d'intriguer les étudiants et ne fait qu'accroître leur intérêt pour un livre produit par quelqu'un de leur âge.

Module "narration" :

La première semaine d'étude portera sur les trois premiers chapîtres et prendra en compte des considérations littéraires (narrateur, personnages, présentation, décor) et grammaticales (révision et approfondissement des temps du passé par la lecture, et des exercices de grammaire). A la fin de la première semaine, quand ils seront bien plongés dans le récit, on leur annoncera qu'ils vont écrire leur propre roman, en prenant comme point de départ *Bonjour Tristesse*, et en y apportant leurs propres modifications. Citons quelques exemples tirés de notre expérience de cette pratique :
-- Cécile deviendra un garçon/autre,
-- Cécile a un frère qui deviendra le narrateur,
-- la situation familiale sera différente, ou l'action se déroulera dans un autre contexte géographique et social,
-- Une jeune fille au pair ou un étudiant américain/canadien d'échange se joint à la famille.

Par ailleurs, les personnages qui auront été conçus (cf. supra) pendant les six premières semaines du cours seront intégrés dans le roman. L'important, c'est d'utiliser *Bonjour Tristesse*, narration au passé, comme exemple d'écriture (et non comme écriture exemplaire) qu'on pourra intégrer dans son propre récit, comme source de vocabulaire, de grammaire, et de tournures syntaxiques. Les contraintes seront les suivantes :
-- un chapître de deux pages dactylographiées à double interligne sera rendu à la fin de chaque semaine. Ces pages seront soumises au système de double correction, et la deuxième version sera rendue au professeur le vendredi suivant, accompagnée du nouveau chapître,
-- tout comme pendant la première partie du cours, on adoptera la progression suivante : production d'un travail individuel, suivie d'un échange avec le "partenaire d'écriture", et d'une correction mutuelle,
-- la correction en classe aura lieu chaque lundi, par le biais de la présentation de cinq paragraphes tirés des devoirs, soigneusement

choisis pour la pertinence des erreurs relevées,
-- l'enseignant établira une liste de fautes qui deviendront partie intégrante du programme et feront l'objet de contrôles périodiques.

A raison de deux pages par semaine, ce travail représentera environ quatorze pages à la fin du roman (ou de la nouvelle). En fait, il s'agit de vingt-huit pages d'écriture, si l'on compte la double correction, auxquelles on doit ajouter les brouillons. Et ce sont des pages de qualité, parce que les écrivains veulent produire un travail sérieux et désirent améliorer leur production écrite au fil des corrections.

Ce ne sont pas le manque d'enthousiasme ou de travail qui posent des problèmes, bien au contraire, ni d'ailleurs la qualité de l'écrit. On les rencontre principalement là où l'on peut s'y attendre, à savoir lorsque se produit le "blocage de l'écrivain". Dans ces cas-là, nous leur suggérons des solutions de "dépannage", en leur rappelant que l'important, c'est d'écrire. Il suffira, par exemple, de se mettre dans la peau d'un personnage à une terrasse de café, qui observe les passants et choisit d'en décrire un : imaginer d'où il vient, où il va, etc... D'autres situtations pourront être suggérées, telles que : le narrateur se rend dans un village ou dans une ville de son choix, ou il pense à ce qu'il faisait à la même époque l'année précédente.

Les résultats obtenus ont dépassé tout ce que nous aurions pu imaginer. La période d'échauffement pendant les cinq premières semaines, avec ce travail collectif, avait prouvé son utilité, mais aussi ses limites. Les étudiants étaient prêts à voler de leurs propres ailes, à raconter une histoire qui leur appartenait, et qu'ils pouvaient améliorer au fil des semaines. Dans ce contexte, ils ont accompli un travail énorme, de la lecture serrée du roman à une étude sérieuse des Feuilles de Travail, pour aboutir à l'émergence d'un monde de leur création, et qu'ils voulaient décrire le mieux possible. Et les temps du passé n'ont jamais été aussi bien maîtrisés que dans ce cours. Mais surtout, ce travail d'environ vingt pages a eu pour mérite de donner aux étudiants l'envie d'écrire, sans laquelle, nous en sommes convaincus, rien n'est possible.

Cette approche de l'enseignement de l'écrit ne correspond en aucune manière à une méthodologie appliquée, mais plutôt à la constatation que les outils de la composition proprement dite ne pouvaient être introduits qu'après une autre introduction à l'écriture.

L'apprentissage passant par la fiction nous semble avoir comblé une carence et amélioré la préparation des étudiants en vue de cours futurs.

BIBLIOGRAPHIE

GAUDIANI, C. (1981), *Teaching Writing in the Foreign Language Curriculum*, Center for Applied Linguistics, Washington D. C.

IONESCO, E. (1976), *Rhinocéros*, ed. 2, Holt, Rinehart and Winston, New York.

SAGAN, F. (1954), *Bonjour Tristesse*, Julliard, Paris.

SCHOFER, P. et RICE, D. (1987), *Autour de la littérature : Ecriture et lecture aux cours moyens de français*, Heinle & Heinle Publishers, Inc., Boston.

TERRY, R. (1989), "Teaching and Evaluating Writing as a Communicative Skill", in *Foreign Language Annals*, 22, pp. 43-54.

VIGNER, G. (1982), *Ecrire, éléments pour une pédagogie de l'écriture*, CLE International, Paris.

VIGNER, G. (1985), *La machine à écriture (1, 2, et 3)*, CLE International, Paris.

Elisabeth Guimbretière
Université de la Sorbonne-Nouvelle - PARIS III

Prosodie et didactique

Certaines recherches en phonétique peuvent-elles nous proposer des modèles ou des solutions applicables en didactique des langues ?

Comment prendre en considération, dans l'enseignement / apprentissage de la compétence orale, certains phénomènes liés au processus d'encodage et de décodage de la parole ?

Quels sont les principes de base sur lesquels appuyer nos pratiques pédagogiques ?

Comment lier, dans une même approche, l'apprentissage des aspects segmental et supra-segmental de la langue ?

Tels seront les points sur lesquels nous ferons porter notre réflexion.

Quelles sont les notions liées au processus de la parole ?

C'est, d'une part, la notion de linéarité liée au processus d'encodage de la parole et d'autre part celle de régression (ou marche arrière) liée au fonctionnement du décodage de la parole. Ces deux notions nous paraissent fondamentales pour l'enseignement et pour l'apprentissage et doivent déterminer des attitudes pédagogiques adéquates.

De nombreux spécialistes s'accordent pour voir dans le langage le produit d'un va-et-vient constant entre les mécanismes cognitifs et physiologiques simultanément interactifs. Cependant, il serait trop simple de considérer que la parole se définit et se résume au seul phénomène de la linéarité qui caractérise son expression. Ce phénomène cache une complexité du processus lui-même qui n'a d'équivalent que les processus liés au décodage de tout produit langagier.

Nous nous appuyerons sur les recherches d'Elisabeth Lhôte (1990), qui s'attache à observer la relation de communication entre celui qui parle et celui qui écoute, pour expliquer certains phénomènes importants concernant le traitement de la parole et donner des pistes de travail dans le domaine de la didactique des langues.

Les recherches actuelles, tant au plan neuro-physiologique que strictement phonétique, sur la congruence syntaxe/intonation nous permettent d'approfondir nos connaissances des processus d'émission et de réception de la parole, processus qui ne sont pas de même nature et "ne travaillent pas sur les mêmes masses d'information" (Lhôte, 1990:27).

La richesse informative de la production est très grande, alors que la capacité de traitement de l'information par le système perceptuel humain reste faible (en comparaison, bien entendu). De ce fait, entendre, écouter, percevoir, c'est, pour l'oreille humaine, opérer une sélection importante dans la masse des informations reçues. La perception de la parole est le résultat de différentes opérations qui comprennent l'extraction, l'analyse, la transformation et le stockage. Comme on le voit, l'écoute de la parole sollicite tout autant les mécanismes sensoriels que les mécanismes cognitifs et linguistiques.

Il faut savoir également que "tout système perceptif est plus apte à traiter des suites que des éléments isolés. C'est une condition nécessaire au stockage de l'information par les fibres nerveuses" (Lhôte, 1990:23). Par ailleurs, lorsque le signal sonore parvient à l'oreille, il est nécessaire d'opérer très rapidement car la mémoire auditive est très brève. Le décodage, pour être efficace, doit pouvoir stocker l'information reçue et stocker efficacement consiste à intégrer les formes sonores en fonction d'indices démarcatifs permettant de faire rentrer la forme dans une case plutôt que dans une autre.

Il faut bien tenir compte des différentes étapes qui entrent en jeu dans le processus de décodage de l'information, à partir du moment où il y a réception du signal acoustique jusqu'à l'étape ultime de l'intégration après le décodage : ce processus démontre, s'il en était besoin, qu'il n'y a pas de perception de parole sans prise en compte de la signification du message. Le décodage linguistique intervient après l'analyse phonétique, elle-même intégrant un niveau d'analyse auditive. Les trois paliers sont ainsi reproduits dans la perception, à savoir : l'analyse auditive, l'analyse phonétique, puis enfin l'intégration linguistique.

Comment fonctionne l'écoute active de la parole ?

Un auditeur engagé dans un processus d'écoute projette, pour comprendre, son écoute vers l'avant, il anticipe, tout en s'appuyant

106

sur une trame phonémique et syllabique pré-formée, celle de sa langue, qui lui permet d'intégrer toute information nouvelle à partir de ce fond connu sur lequel vont se superposer des formes nouvelles à identifier, à traiter, à intégrer, comme le démontrent fort bien Elisabeth Lhôte et son équipe de recherches (1990:51).

Le système de traitement fonctionne donc de façon simultanée et successive. Il y a succession, puisque la parole se manifeste par son caractère linéaire, bien que cette linéarité soit toute relative et éphémère ou bien totalement illusoire comme l'ont montré certains auteurs (Davis et Léon, 1990:31-43). Il y a également simultanéité puisque ce sont deux plans différents (perceptif et linguistique) qui doivent être consultés et qui vont permettre de formuler des hypothèses quant au contenu proprement dit.

A présent, examinons ce qui peut être décodé ou encodé au plan prosodique. Quels modèles, quelles règles du jeu intonatives sont susceptibles de devenir un "paysage sonore" familier pour reprendre les termes d'Elisabeth Lhôte, et nous guident dans la compréhension des messages ?

L'analyse de la parole spontanée, enjeu de l'analyse phonétique actuelle, met en évidence le jeu des hiérarchies intonatives. La valeur linguistique et discursive des énoncés passe par l'analyse des schémas intonatifs qui est le seul moyen de rendre compte des notions d'emboîtement, de continuité, d'autonomie ou de rupture entre les différents constituants d'un énoncé. C'est en mettant en relation la fin et l'attaque de deux constituants successifs que nous sommes à même de donner du sens à un énoncé. Le décodage repose alors sur notre capacité à repérer les différences de hauteurs mélodiques, leur mise en relation et leur hiérarchisation. C'est la sensibilisation à la différence des niveaux intonatifs qui peut suppléer la compréhension in extenso des mots. L'écoute va s'orienter vers des points précis de la chaîne sonore et l'oreille va exécuter une sorte de balayage afin d'être capable de mettre en relation le niveau d'attaque et la finale d'un groupe prosodique. L'organisation par emboîtement fournie par des règles intonatives précises constitue un procédé majeur d'articulation entre unités, comme semblent le démontrer les recherches faites par M.A. Morel et A. Rialland sur un

corpus de français spontané[1]. On sait également l'importance que peuvent revêtir, pour la compréhension, les marques prosodiques qui indiquent un repère, un lien en l'absence de toute autre marque syntaxique ou discursive. On comprend alors aisément les répercussions que ces recherches doivent avoir au plan didactique : un travail de mémorisation par régression doit être envisagé pour que l'étudiant arrive à décoder sans difficulté toute forme de parole spontanée.

Arrêtons-nous un instant sur les éléments suprasegmentaux les plus importants mis à la disposition de tout locuteur français, en essayant de faire coïncider pour notre propos les faits produits et les faits perçus, c'est-à-dire en mêlant dans la sélection ce qui ressort de l'analyse du signal acoustique et ce qui dépend de l'analyse perceptive, alors que ces deux plans peuvent être distincts dans l'analyse phonétique.

Quels sont donc ces éléments suprasegmentaux, ces traits prosodiques connus des locuteurs d'une même communauté linguistique ? Dans une perspective didactique, il nous a paru plus efficace de procéder à une classification dans laquelle le phénomène envisagé englobe à la fois le procédé phonétique et le rôle qui lui revient au plan linguistique :

* les procédés de segmentation des énoncés en unités de sens et qui passent par la présence de pauses et/ou de changements de la courbe intonative, et/ou d'écarts mélodiques ;

* le débit, la vitesse d'élocution et ses variations. Ce sont surtout les variations qui contiennent une charge informative, à travers les phénomènes d'accélération et de décélération ;

---

1 Cf. Morel M. A. et A. Rialland, "Emboîtements, autonomies, ruptures dans l'intonation française", *Cerlico*, (à paraître). Cette étude s'appuie sur les travaux de P. Mertens (1990), "L'intonation" chap. IV in C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé, Etudes grammaticales*, Paris, C.N.R.S. pp.159-176.

* l'accentuation : ce qui va caractériser le rythme et la mise en valeur d'éléments de l'énoncé. On peut parler de double accentuation :

- l'accentuation de base qui imprime son rythme à la mélodie du français,
- et l'accentuation expressive qui se superpose à la première et qui relève plus, nous semble-t-il, de stratégies mélodiques individuelles ou de stratégies mélodiques discursives (en fonction du type de communication dans laquelle se trouve le locuteur) ;

* procédés de hiérarchisation de l'information, importance des niveaux fréquentiels ; la parenthétisation et autres phénomènes permettant de faire coïncider le niveau tonal et certains éléments de l'énoncé selon leur importance.[2]

Ces différents éléments, dissociés dans l'énumération et pour la clarté de l'exposé, fonctionnent cependant de façon concommittante au plan discursif (par exemple, il est difficile de dissocier la segmentation de l'accentuation, ces deux procédés ayant la plupart du temps des points d'ancrage identiques à l'intérieur de l'énoncé).

Quelques repères didactiques

Ces analyses nous amènent à poser quelques repères au plan didactique pour l'encodage et le décodage de la parole.

Tout d'abord, mettons en place avec l'élève des stratégies d'orientation, en lui fournissant des repères au plan du décodage. Pour le français, on notera l'importance de l'écoute régressive car l'accentuation, l'élément proéminent, ce qui ressort et qui est mis en valeur, se trouve en finale de séquence sonore ; c'est cette finale qui joue comme point d'ancrage de la séquence et qui détermine ce qui précède. Il s'avère alors nécessaire d'amener l'élève à ancrer son décodage perceptif aux endroits stratégiques de la chaîne parlée qui

---

[2] Cf. à ce propos, l'analyse d'un énoncé illustrant ce procédé dans E. Galazzi-Matasci et E. Pédoya-Guimbretière (1987).

ne sont pas, en général, en début de suites sonores.[3]

Cela n'est pas simple, comme on peut s'en douter, et doit donc faire l'objet d'un entraînement particulier et surtout d'une conceptualisation. Il est nécessaire d'opérer un constant va-et-vient entre, d'une part, les phases de repérage et d'observation des phénomènes perceptifs et, d'autre part, leur incidence sur la compréhension du message. Observation et analyse sont les maîtres mots de la conceptualisation, indispensable à une meilleure maîtrise du décodage de tout énoncé.

Pour illustrer cela de façon concrète, analysons une activité extraite d'un matériel pédagogique conçu pour l'apprentissage du système phonique (M. Kanemen-Pougatch et E. Pédoya-Guimbretière, 1989:5). Cette activité demande à l'apprenant d'écouter une phrase et de repérer combien de fois apparaît le son étudié. Simultanément et/ou successivement (cela dépend des stratégies de l'apprenant), il doit indiquer à quels endroits de la chaîne sonore se situent les sons repérés.

Mettez une croix là où vous entendez le son [y] *dans les phrases suivantes. Combien de fois entendez-vous ce son ?*

a. × ×
b.
c.
d.

a. - Tu nous fais la lecture. (2)
b. - Il est sûr de pouvoir s'assurer. (2)
c. - Surtout qu'il arrête de ruminer. (2)
d. - Il est ému par son succès en judo. (3)

---

[3] Une expérience récente confirme ces données. Des informateurs français ont refusé très nettement d'accepter comme françaises des réalisations d'italophones et notamment les phrases dont le sommet mélodique se trouvait en début d'énoncé. Cf. E. Galazzi et E. Guimbretière, "Seuil d'acceptabilité des réalisations d'apprenants italophones", à paraître.

112

Une telle activité permet à l'apprenant de faire fonctionner sa mémoire, d'opérer un mouvement régressif pour effectuer les repérages demandés. La schématisation mélodique proposée a deux fonctions : d'une part, aider l'élève à localiser le son et à visualiser la mélodie pour une meilleure appropriation des schémas intonatifs, et d'autre part, conjuguer deux modes distincts dans l'appréhension des phénomènes qui se fera à travers l'audition et la visualisation.

Comme nous l'avons déjà dit, les processus d'émission et de réception ne sont pas de même nature et ne travaillent pas sur les mêmes masses d'information ; on ne peut donc plus dire, comme on l'a souvent fait, que la perception et la production sont intimement liées. Si un son n'est pas perçu, il ne peut être reproduit ; cela reste vrai, mais l'inverse ne l'est pas. Cela pose tout naturellement le problème de la production qui doit être envisagée pour ce qu'elle est, à la fois en liaison avec la perception et indépendamment d'elle.

La perception donne un modèle à reproduire et avec la répétition, l'activité la plus utilisée dans l'encodage d'un énoncé en langue étrangère, "l'auditeur devient locuteur et transforme l'image mentale en mouvements articulatoires" (Lhôte, 1990:34). Cette activité doit néanmoins être utilisée pour ce qu'elle vaut et avec plus de précaution qu'elle ne l'a été jusqu'ici. Elle consiste pour l'élève "à donner la preuve de son aptitude à reproduire les propriétés du message qu'il vient de recevoir" (Lhôte, 1990:34). On demande en fait à l'élève de passer immédiatement au réencodage, alors qu'il n'a pas eu le temps de consulter son stock linguistique mémorisé, puisque la répétition se fait dans le secteur de la mémoire immédiate. L'image acoustique de la forme perçue rencontre ou ne rencontre pas une forme préalablement acquise. Cela ne pose aucun problème lorsque le message se compose d'éléments déjà bien intégrés par l'élève ; en revanche, il en va tout autrement si ce sont des suites sonores entendues pour la première fois : l'auditeur n'a pas le temps de remonter à l'analyse phonologique et il utilise le système de relation disponible, ce qui l'amène le plus souvent à se servir de celui de sa langue maternelle. Les enseignants peuvent ainsi comprendre pourquoi les élèves répètent sans difficulté lorsqu'ils sont en classe ou au laboratoire, mais que leurs productions restent fautives ou hésitantes lorsqu'ils ne se trouvent plus en contact immédiat avec le modèle. Tant que cette situation perdure, il y a fort à parier que l'appropriation de la forme ne s'est pas produite. On évaluerait à 30% les neurones d'attention qui ne répondent pas lorsque le stimulus est répété sans variation, et la mémoire à long terme est

entravée par les répétitions identiques, comme elle l'est par l'anxiété, le stress etc.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas utiliser la répétition, mais il faut le faire à bon escient, en mesurant exactement son utilité. Elle fait appel à la mémoire à court terme et pour cette raison, elle peut servir :

- à maintenir le plus longtemps possible à l'ouïe le signal acoustique (puisqu'on sait que la mémoire auditive est très courte)
- et à donner les preuves de la bonne appropriation des éléments segmentaux et suprasegmentaux, à confirmer donc l'acquisition des formes sonores,

mais en aucun cas, elle ne permet à elle seule la mémorisation à long terme qui demande, on l'a vu précédemment, qu'on lui laisse le temps de stocker des formes signifiantes et organisées.[4]

Au plan didactique, il nous semble donc capital de privilégier la compréhension auditive, définie en termes de prise de conscience des courbes mélodiques et de la cohésion de l'énoncé au plan intonatif. La production orale viendra d'autant plus facilement que l'élève se sera correctement et durablement approprié les moyens de décodage.

---

[4] Cf. M. Kaneman-Pougatch et E. Pédoya-Guimbretière (1989). C'est pour cette raison que, dans ce matériel pédagogique, les éléments à mémoriser, tels les poèmes et éventuellement les dialogues, ont été placés en fin de dossier, car ils ont pour fonction de montrer, tant à l'enseignant qu'à l'apprenant, l'acquisition des formes sonores.

BIBLIOGRAPHIE

DAVIS R. et P. R. LEON (1989), "Pausologie et production linguistique", in *Information et Communication*, n°8, Toronto.

GALAZZI-MATASCI E. et E. PEDOYA-GUIMBRETIERE (1987), "A l'écoute de Bernard Pivot : une stratégie de hiérarchisation des informations par la prosodie", *Etudes de Linguistique Appliquée* n°66, Didier-Erudition.

GALAZZI E. et E. GUIMBRETIERE, "Seuil d'acceptabilité des réalisations d'apprenants italophones", à paraître.

KANEMAN-POUGATCH M. et E. PEDOYA-GUIMBRETIERE (1989), *Plaisir des sons, Phonétique du français*, Hatier-Didier, Paris.

LHOTE, E. (1990), *Le paysage sonore d'une langue : le français*, Buske Verlag, Hamburg.

MOREL M.A. et A. RIALLAND, "Emboitements, autonomies, ruptures dans l'intonation française", *Cerlico*, (à paraître).

Marguerite Mahler
Framingham State College

Un modèle spatio-temporel pour le passé composé et l'imparfait

Le temps, de nature unidimensionnelle et unidirectionnelle -- puisqu'un moment succède nécessairement à un autre moment -- fait appel aux concepts de ligne et de points. Ces notions, bien définies en mathématiques, nous permettent d'élaborer un modèle destiné à identifier les structures temporelles d'une langue, à énumérer et à illustrer leurs propriétés et à rendre compte des phénomènes de concordance et de co-occurrence.

Le Passé composé et l'Imparfait, tels qu'illustrés ci-dessous, forment une opposition qui exclut la chronologie comme critère distinctif. L'opposition relève de l'aspect, c'est-à-dire, de la manière dont la langue structure les moments exprimés par les éléments temporels dans une phrase. Le but de notre exposé est d'illustrer les propriétés du Passé composé et de l'Imparfait, d'expliquer les rapports que chacun de ces temps entretient avec les autres éléments de la phrase et de proposer des règles d'accord et de concordance.

Nous observons, pour l'indicatif, l'organisation suivante :

(1)

Les temps du français parlé				
X	X	X	X	X
Plus-que-parfait	Passé composé Imparfait	Présent	Futur antérieur	Futur simple

Pour simplifier, nous utilisons l'abréviation Vpc pour désigner un procès décrit au Passé composé et Vimp, pour un procès à l'Imparfait. L'astérisque, devant un exemple, signale une séquence agrammaticale. Le point d'interrogation indique une incertitude quant au sens de la phrase.

1. NOTIONS PRELIMINAIRES

Quelques exemples

Nous trouvons chez l'apprenant des phrases du type (2) et (3), ci-dessous.

(2) L'été dernier, j'allais à Vancouver. Il faisait beau. Il y avait beaucoup de circulation. *Le voyage durait longtemps.
(3) Hier soir, j'avais beaucoup de devoirs. *Je travaillais toute la soirée.

Le raisonnement à la base de ces emplois fautifs est bien connu : "Il s'agit d'une description au passé" ou bien "une durée, au passé, s'exprime à l'Imparfait" ou encore, "on utilise l'Imparfait lorsque la durée n'est pas précise". Or, les exemples (4) et (5), dotés des verbes *durer* et *exister* et exprimant une durée approximative, illustrent le contraire.

(4) (a) Les dinosaures ont existé pendant des millions d'années.
(b) *Les dinosaures existaient pendant des millions d'années. (sens non itératif)
(c) ?Les dinosaures existaient pendant des millions d'années. (sens itératif)
(5) (a) Le règne des pharaons a duré (pendant) des siècles.
(b) *Le règne des pharaons durait (pendant) des siècles. (sens non itératif)
(c) ?Le règne des pharaons durait (pendant) des siècles. (sens itératif)

L'Imparfait dans ces contextes a pour effet de transformer le procès unique en une série. Les phrases itératives qui résultent de la substitution de l'Imparfait au Passé Composé ne sont pas acceptables du point de vue du sens.

Nous ajoutons quelques exemples qui donneront au lecteur une idée du type de problèmes que nous allons aborder.

(6) (a) J'ai lu le journal.
(b) *Je lisais le journal. (phrase incomplète)
(7) (a) Marie est arrivée pendant la semaine.
(b) *Marie est arrivée pendant une semaine.
(8) (a) Paul a été malade hier toute la journée.

(b) *Paul était malade hier toute la journée.

(9) (a) Il a eu vingt ans en 1990.

(b) ?Il a eu vingt ans quand je l'ai connu.

(10) (a) Elle avait six enfants en 1980.

(b) ?Elle a eu six enfants en 1980.

(11) (a) Il est parti parce qu'il avait fini.

(b) *Il est parti quand il avait fini.

Nous remarquons, à partir de ces quelques exemples, que le choix Imparfait/ Passé composé ne relève pas du type de verbe ou de la durée du procès mais de la présence ou de l'absence d'autres éléments dans la phrase.

Les définitions

Nous groupons les définitions pour faciliter la référence.

(12) (i) L'hypothèse de base: Le temps est unidimensionnel. On représente le temps sous forme de ligne droite.

(ii) La ligne droite: La ligne se définit comme un ensemble infini de points où chaque point est mis en correspondance avec chaque nombre du système des nombres. A chaque nombre correspond un point de la ligne et à chaque point de la ligne correspond un nombre.

(iii) L'axiome de base: A chaque point de la ligne droite correspond un moment dans le temps et à chaque moment dans le temps correspond un point de la ligne.

(iv) L'axe temporel: Un ensemble infini de moments ordonnés linéairement.

(v) Un point: Figure géométrique sans dimension. Le point correspond à l'intervalle fermé.

(vi) L'intervalle fermé: L'ensemble des moments contenus entre les points t_1 et t_2 y compris t_1 et t_2.

(vii) L'intervalle ouvert: L'ensemble des moments contenus entre

les points t_1 et t_2 , t_1 et t_2 exceptés.

(viii) L'intervalle mi-ouvert: L'ensemble des moments contenus entre les points t_1 et t_2 , t_2 excepté.

(ix) Un événement temporel: Une structure E qui correspond à un sous-ensemble unique de points sur l'axe temporel.

(x) Les correspondances: Nous établissons une correspondance entre, d'une part, l'intervalle fermé et le Passé composé (Vpc) et, d'autre part, l'intervalle ouvert et l'Imparfait (Vimp).

(xi) Union: L'union de deux ensembles A et B est l'ensemble des éléments qui appartiennent à l'ensemble A et/ou à l'ensemble B.

(xii) Intersection: L'intersection de deux ensembles A et B est l'ensemble des éléments que A et B ont en commun.

(xiii) Inclusion: Tous les éléments de A font partie de B.

(xiv) Inclusion proprement dite: Tous les éléments de l'ensemble A font partie de l'ensemble B, mais B a au moins un élément qui n'est pas inclus dans A.

Les événements temporels E

La première question à résoudre est celle qui porte sur le statut temporel des éléments dans la phrase. Nous entendons par "temporel" les structures qui correspondent à la définition (12)(ix). L'événement temporel E est une structure linguistique qui correspond à un ensemble unique de points sur l'axe temporel. Inversement, une structure linguistique qui ne correspond pas à un ensemble unique de points n'est pas un événement temporel E.

Considérons les exemples ***toujours, centenaire, manger, a mangé, pendant une semaine, pendant la semaine, un jour, hier, en 1999*** et posons-nous la question de savoir où se situe la structure sur l'axe temporel: avant, pendant ou après le moment de la parole.

Le résultat est le suivant: ***toujours, centenaire, manger, pendant une semaine, un jour*** représentent chacun une somme de moments mais qu'on ne peut rattacher à aucun moment particulier de l'axe temporel. Ces structures ne sont pas des événements E. Par contre, ***a mangé*** et ***hier*** sont limités à la tranche de temps qui précède le moment de la parole; ***pendant la semaine*** comprend le moment de la parole (ainsi que des moments antérieurs et postérieurs) et ***en 1999*** se situe après. Ce sont des événements temporels E.

Cette première définition nous permet de distinguer deux classes d'adverbes et deux types de formes verbales. Nous reprenons les exemples (7)(a-b) sous (13)(a-b) pour illustrer les deux types d'adverbes.

(13) (a) Marie est arrivée pendant la semaine.
(b) *Marie est arrivée pendant une semaine.

Pendant une semaine se dit de n'importe quelle semaine du calendrier, de n'importe quel espace de sept jours. Cet adverbe n'est pas un événement temporel E. ***Pendant la semaine*** correspond à une semaine unique. ***Pendant la semaine*** est un événement temporel E. Dans le domaine des formes verbales, les formes dites "conjuguées" sont des événements temporels E. ***Est arrivé, arrive, arrivera*** sont localisables. Par contre, l'Infinitif est indéterminé par rapport au temps. Les noms et les adjectifs sont également atemporels. Les exemples ***Mourir d'amour*** et ***le don de sa vie*** ne correspondent à aucun moment particulier de l'espace temporel.

Nous formulons, à partir de ces premières observations, une règle de co-occurence et d'accord.

(14) Règle de co-occurence: Les adverbes [-temporel] ne sont compatibles qu'avec les événements représentés par l'intervalle fermé, soit Vpc.
(15) Règle d'accord: Lorsque l'adverbe n'est pas un événement temporel, il est dépendant de l'événement verbal E et doit s'accorder en "espace" avec celui-ci. Un adverbe temporel E n'entretient aucun rapport de dépendance avec l'événement verbal E. Il n'est pas soumis à la règle d'accord.

Dans l'exemple (13)(a), les structures ***est arrivée*** et ***pendant la semaine*** représentent deux événements temporels E, indépendants l'un de l'autre. L'arrivée de Marie coïncide dans le temps avec la

120

semaine où nous sommes. Dans la phrase (13)(b), l'adverbe ***pendant une semaine*** n'est pas indépendant. Sa fonction est de préciser la durée de l'événement temporel nommé dans l'événement verbal ***est arrivée***. Or, l'espace de temps qu'occupe l'événement ***est arrivée*** étant beaucoup plus restreint que celui que décrit l'adverbe ***pendant une semaine***, il en résulte un manque d'accord. Les adverbes non temporels, [-temporel], qui indiquent la durée d'un événement E sont ***pendant, jusqu'à, de ... à***.

L'espace du temps

Les oppositions qui servent à distinguer les événements temporels entre eux sont de deux types: quantitatif et qualitatif. L'opposition quantitative a rapport à la durée de l'événement temporel. Un événement est dit [+ponctuel] si la durée correspond à un point. Il est [-ponctuel] si la durée correspond à plus d'un point. Nous formulons une règle d'application.

(16) Règle d'application: L'opposition [+ponctuel] vs. [-ponctuel] n'est valable que pour les événements qui correspondent à l'intervalle fermé.

L'agrammaticalité des phrases des exemples (2) à (5) tient à l'incompatibilité qui existe entre un événement temporel ouvert, Vimp, et un adverbe de durée. *Le voyage durait longtemps. *Les dinosaures existaient pendant des millions d'années. *Le règne des pharaons durait pendant des siècles.

L'opposition qualitative s'applique à la configuration de l'événement temporel. Un événement temporel est soit ouvert, soit fermé ou, par extension, mi-ouvert. De cette structuration découle le principe suivant:

(17) Principe: Une phrase qui ne comporte qu'un événement temporel E du type "ouvert" est incomplète. Une phrase qui comporte un événement temporel E du type "fermé" est complète.

Les phrases (6)(a-b) illustrent ce principe. La phrase où l'événement est présenté au Vpc est acceptable. Mais celle où figure l'unique Vimp ne l'est pas. Elle demande à être complétée par un événement temporel fermé.

2. LES EVENEMENTS TEMPORELS SIMPLES

Un segment de ligne ou un sous-ensemble lié de points contenus entre deux points s'appelle "intervalle" en mathématiques. Dans cette section, nous établissons une correspondance entre l'intervalle ouvert et Vimp et une correspondance entre l'intervalle fermé et Vpc.

Configuration et propriétés de l'intervalle ouvert et de Vimp

La définition de l'intervalle ouvert révèle trois propriétés fondamentales. Le segment décrit par l'intervalle est ouvert, non ponctuel et limité. Nous reprenons la définition (12)(vii).

(18) Définition: L'intervalle ouvert est l'ensemble des moments contenus entre t_1 et t_2, t_1 et t_2 exceptés.

La propriété "ouverte", représentée par les parenthèses, désigne un intervalle qui n'a ni premier point ni dernier point. Pour illustrer ce concept, nous assignons le nombre 5 à t_1 et le nombre 9 à t_2 . A partir de ces nombres, nous allons tenter de déterminer ce que pourrait être le premier et le dernier point de l'intervalle. Selon la définition, le point 5 est le dernier point sur la ligne avant l'intervalle et le point 9, le premier point sur la ligne après l'intervalle. Si 5 est le dernier point en dehors de l'intervalle, quel en est le premier point ? Est-ce 5,1 ? ou 5,001 ? ou 5,000001 ? et ainsi de suite. De même pour le dernier point. Est-ce 8,9 ? ou 8,999 ? ou 8,999999 ?

L'intervalle ouvert, si petit soit-il, ne peut correspondre à un point unique car, sinon, le premier et le dernier point de l'intervalle seraient connus et ce serait le point en question. L'intervalle ouvert n'est donc jamais ponctuel. Il en est de même pour Vimp.

(19) *Le pauvre! Il tombait dans l'escalier.
(20) *Tu naissais à 3 h. du matin.

C'est peut-être cette propriété "non ponctuelle" de l'intervalle ouvert qui permet à certains de généraliser et d'assigner à Vimp le domaine de la durée. Si Vimp est toujours "non ponctuel", la non-ponctualité n'est pas unique à l'imparfait.

122

Bien que l'intervalle ouvert soit dépourvu des points initial et final, l'espace qu'il représente n'en est pas moins déterminé. Si nous continuons la démonstration commencée ci-dessus, nous observons qu'il est toujours possible pour chacun des nombres de dire s'il fait partie ou non de l'intervalle. Prenons les nombres entiers de 0 à 10. Les nombres 0, 1, 2, 3, 4, 5, ainsi que 9, 10 n'appartiennent pas à l'intervalle ; les nombres 6, 7, 8 appartiennent à l'intervalle. L'intervalle ouvert représente un sous-ensemble défini de points. L'imprécision quant à la durée n'est exclusive à aucun temps. Je peux choisir d'être vague au Passé composé.

(21) (a) Je ne sais plus ***(pendant) combien d'années*** il a travaillé à Londres.
(b) Il travaillait à Londres ***en 1981*** puisqu'il a commencé en 1979 et s'est arrêté en 1983.

Le choix entre Vpc et Vimp ne relève pas, ici, de la sémantique mais de la présence ou de l'absence d'autres éléments dans la phrase. L'adverbe [-temporel] ***(pendant) combien d'années*** dans la proposition non itérative (21)(a) suffit à déclencher Vpc. Le statut de ***en 1981*** dans (21)(b) est tout autre. C'est un événement temporel E, qui coïncide dans le temps avec un sous-ensemble de moments représenté par Vimp.

Vimp présente donc deux singularités : d'une part, il correspond toujours à une situation non ponctuelle et, d'autre part, il n'admet pas d'adverbe [-temporel] de durée.

(22) *Hier, Paul lisait de midi à deux heures.
(23) *Mon grand-père travaillait dur (pendant) toute sa vie.
(24) *Il pleuvait (pendant) toute la journée hier.
(25) *Mon camarade lisait jusqu'à minuit dimanche.

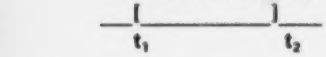
L'explication de ce dilemme se trouve dans les propriétés de l'intervalle. Pour mesurer un espace ou une durée, il faut supposer deux points à partir desquels mesurer ou compter. Or, Vimp n'a pas de points terminaux, d'où l'impossibilité d'effectuer cette opération et de la décrire par les adverbes de durée.

Configuration et propriétés de l'intervalle fermé et de Vpc

Les événements décrits par l'intervalle fermé et Vpc correspondent à l'idée que l'on se fait des faits temporels. Ils

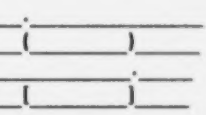
commencent. Ils durent ou ne durent pas. Ils s'arrêtent. La définition de l'intervalle fermé révèle deux propriétés fondamentales. Le segment de ligne est fermé. Le segment de ligne peut comprendre un point, [+ ponctuel], ou plusieurs points, [-ponctuel].

(26) Définition: L'intervalle fermé est l'ensemble des moments contenus entre les points t_1 et t_2, y compris t_1 et t_2.



L'intervalle fermé non ponctuel comprend trois phases: un point initial, une durée médiane et un point final.

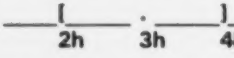
(27) Le point initial (a)
La durée médiane (b)
Le point final (c)
UNION (a), (b), (c)



La configuration de l'intervalle fermé non ponctuel n'est pas sans intérêt puisque l'intervalle ouvert y figure comme l'une des composantes. D'où la futilité d'un raisonnement qui tente d'utiliser le critère de la durée dans la description de l'opposition entre le Passé composé et l'Imparfait.

Nous illustrons les composantes en supposant la situation suivante : j'ai surveillé quelqu'un qui a lu de 2h à 4h. On me demande de répondre à une série de questions formulées au Passé composé et à l'Imparfait.

(28)



Vpc	Vimp
i. Qu'est-ce qu'il a fait à 1h.? --Je ne sais pas.	Qu'est-ce qu'il faisait à 1h.? --Je ne sais pas.
ii. Qu'est-ce qu'il a fait à 2h.? --Il a commencé à lire.	Qu'est-ce qu'il faisait à 2h.? --Rien. (Il s'est mis à lire)
iii. Qu'est-ce qu'il a fait à 3h.? --Rien. (Il lisait)	Qu'est-ce qu'il faisait à 3h.? --Il lisait.
iv. Qu'est-ce qu'il a fait à 4h.? --Il a fini de lire.	Qu'est-ce qu'il faisait à 4h.? --Rien. (Il s'est arrêté de lire)
v. Qu'est-ce qu'il a fait à 5h.? --Je ne sais pas.	Qu'est-ce qu'il faisait à 5h.? --Je ne sais pas.

Lorsque je résume l'événement, j'unis les trois composantes et je dis:

(29) (a) Il a lu de deux heures à quatre heures.
(b) Il a lu pendant deux heures.
(c) Il a lu.

et non

(30) *Il lisait.

L'union des phases circonscrit l'événement et le ferme. C'est cette fermeture qui empêche la présence d'une incidente. L'Imparfait, intervalle ouvert, invite l'incidente.

(31) (a) *Il a lu (de deux heures à quatre heures) quand je lui ai fait signe (à trois heures).
(b) Il lisait quand je lui ai fait signe (à trois heures).

Lorsque l'intervalle ne contient qu'un point, le premier et le dernier point de l'intervalle sont connus. Ils coïncident avec ce point. Un intervalle formé d'un point est donc fermé et la forme verbale qui le représente au passé est Vpc.

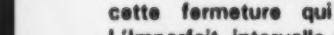
(32) J'ai commencé à midi.
(33) Ils sont partis à 5h.
(34) L'accident est arrivé à 14h10.
(35) Je me suis couché à minuit.

A l'Imparfait, ces phrases seraient itératives.

Configuration et propriétés de l'intervalle mi-ouvert et *depuis*

Le segment décrit par l'intervalle mi-ouvert comprend un point initial, une durée, mais pas de point final. L'événement temporel est représenté par Vimp. L'adverbe qui le décrit est ***depuis***.

(36) Définition: L'intervalle mi-ouvert est l'ensemble des moments contenus entre les points t_1 et t_2 , t_2 excepté.



Nous présentons d'abord des exemples au présent.

(37) (a) Il est malade depuis sa naissance.
(b) *Il est malade depuis une naissance.
(38) (a) Il est malade depuis qu'il est né.
(b) *Il est malade depuis qu'il naissait.

(39) (a) Elle est malade depuis juin.
(b) *Elle est malade depuis tout le mois de juin.

Les exemples (37)-(39) démontrent que l'intervalle décrit par ***depuis*** doit commencer sur un point et que ce point doit correspondre à un événement temporel E. ***Une naissance*** dans (37)(b) n'est pas un événement temporel E et ***depuis qu'il naissait*** et ***depuis tout le mois de juin*** dans les exemples (38-39)(b) ne sont pas ponctuels. L'intervalle qui correspond à ***est malade*** comprend le moment de la parole. Mais la maladie n'a pas pris fin. L'intervalle est donc ouvert à droite.

Nous continuons la description des propriétés de l'intervalle mi-ouvert avec des exemples au passé.

(40) (a) Il était malade depuis sa naissance. (phrase incomplète)
(b) Il était malade depuis 1960. (phrase incomplète)
(41) (a) Il était malade depuis trois mois. (phrase incomplète)
(b) Il était malade depuis trois mois quand je l'ai connu.

La durée, exprimée par ***depuis***, se mesure à partir de deux points mais qui appartiennent à deux structures temporelles différentes. Le point initial résulte de l'Union d'un point et d'une durée médiane, à la manière de l'intervalle fermé. Ce point devient le premier point de l'intervalle mi-ouvert. L'autre point, qui ne correspond pas à un point final, est extérieur à l'événement de l'intervalle et forme avec cet intervalle une Intersection. Dans l'exemple (41)(b), les ***trois mois*** se mesurent à partir du début réel de la maladie jusqu'à un moment qui correspond à un autre événement temporel E. Au présent, le deuxième point ou point d'Intersection correspond généralement au moment de la parole. On ne le nomme pas. Au passé, l'événement de l'intersection doit être présent. Sinon l'énoncé est incomplet.

3. LES EVENEMENTS COMPOSES

Soit un axe temporel et deux ou plusieurs événements temporels E. Les événements sur l'axe produiront une intersection ou seront disjoints. Nous signalons les concordances suivantes :

(42) i. L'intersection de deux ensembles produit une inclusion. L'inclusion peut être de deux types: l'inclusion et l'inclusion proprement dite.

126

ii. Dans le cas de l'inclusion proprement dite, l'ensemble qui inclut correspond à l'intervalle ouvert et l'ensemble inclus correspond à l'intervalle fermé.

iii. Dans le cas de l'inclusion, la configuration des deux ensembles est identique: soit deux intervalles ouverts, soit deux intervalles fermés.

iv. Quand les ensembles sont disjoints, chacun des ensembles correspond à l'intervalle fermé.

Comme son nom l'indique, l'inclusion décrit un rapport entre deux ensembles où l'un est entièrement compris dans l'autre. On distingue l'inclusion de l'inclusion proprement dite.

(43) L'inclusion: Tous les éléments de A font partie de B.
(44) L'inclusion proprement dite: Tous les éléments de l'ensemble A font partie de l'ensemble B, mais B a au moins un élément qui n'est pas inclus dans A.

Dans une inclusion proprement dite, le rapport entre les deux ensembles est le même que pour l'inclusion sauf que les deux ensembles ne sont pas identiques. Nous commençons par l'inclusion proprement dite.

L'inclusion proprement dite

Dans une intersection où l'un des ensembles est plus grand que l'autre, l'intervalle ouvert inclut l'intervalle fermé. L'intervalle fermé, Vpc ou adverbe temporel E, correspond à l'événement qui complète l'intervalle ouvert. On peut supposer que l'événement qui complète l'autre ne saurait être plus grand que celui-ci. Lorsque l'intersection comprend deux événements temporels E, les événements de l'intersection sont soit deux propositions, soit une proposition et un adverbe temporel E. Nous commençons par l'intersection de deux propositions.

Dans les cas où l'ensemble A et l'ensemble B de l'inclusion proprement dite correspondent à des propositions, la configuration ne varie pas: l'ensemble A, le plus grand, correspond à l'intervalle ouvert et l'ensemble B, le plus petit, correspond à l'intervalle fermé. L'intervalle fermé peut être ponctuel ou non-ponctuel.

(45) Ensemble A -----(----------)------ ----(----------)----
V i m p V i m p

Ensemble B ----------[----]---------- ----------.----------
Vpc Vpc

Les exemples (46-47)(a), ci-dessous, illustrent l'incompatibilité d'une structure Vimp à l'intérieur d'une structure Vpc.

(46) (a) *Il arrivait pendant que j'ai été à la banque.
(b) Il est arrivé pendant que j'étais à la banque.

(47) (a) *Il naissait quand nous avons habité Londres.
(b) Il est né quand nous habitions Londres.

Les termes "encadrement" et "incidente" que nous allons utiliser s'appliquent aux subordonnées. Une subordonnée qui correspond à l'ensemble A, le plus grand, représente un "encadrement". Une subordonnée qui correspond à l'ensemble B, le plus petit, représente une "incidente". Nous notons pour les cas d'emploi les distinctions suivantes:

1) Les subordonnées ***quand Vimp*** et ***quand Vpc*** ne jouent pas le même rôle dans la phrase.

2) Dans une situation d'encadrement, l'opérateur varie en fonction de l'étendue du cadre. L'incidente est normalement introduite par ***quand***.

3) L'admissibilité des adverbes temporels et atemporels avec Vpc varie en fonction de la proposition.

Nous illustrons les cas d'emploi notés sous 1), ci-dessus.

(48) (a) Quand Marie était jeune, elle a fait du théâtre.
(b) Marie était jeune quand elle a fait du théâtre.

(49) (a) Paul a gagné le prix de mathématiques quand il était en sixième.
(b) Paul était en sixième quand il a gagné le prix de mathématiques.

La question ***quand*** sert à localiser les événements dans le temps. Reprenons les exemples (48) et (49) et posons la question ***quand ?***

Encadrement : Vimp

(50) (a) Quand est-ce que Marie a fait du théâtre?
(b) Quand elle était jeune.

(51) (a) Quand est-ce que Paul a gagné le prix de mathématiques?

(b) Quand il était en sixième.

Incidente : Vpc
(52) (a) ?Quand est-ce que Marie était jeune?
(b) ?Quand elle a fait du théâtre.
(53) (a) ?Quand est-ce que Paul était en sixième?
(b) ?Quand il a gagné le prix de mathématiques.

Lorsque la question porte sur l'événement qui encadre, la question est naturelle. Lorsque la question porte sur l'événement inclus, la question est inattendue. Par convention, on situe les événements et les lieux en indiquant un cadre plus grand que l'événement ou le lieu que l'on veut localiser. Si je demande où est Toronto, on me dira "en Ontario" et non "à Bloor Street". Les questions et réponses (52) et (53) sont bizarres pour deux raisons: d'une part, on ne peut désigner un cadre plus grand que celui de la question. Si l'on choisit, d'autre part, de spécifier les moments à l'intérieur de l'intervalle, il est impossible de les couvrir tous.

L'exemple (54) illustre le cas où ***quand Vimp*** est censé englober le Vimp de la principale.
(54) La situation : Marie a vécu 50 ans.
(a) Quand est-ce que Marie était jeune?
(b) ?Quand elle était vivante/ vivait. (même durée)

L'intersection de deux Vimp produit une inclusion, c'est-à-dire, deux intervalles de même durée. Les événements de l'exemple (54) ne sont pas de même durée, d'où l'incongruité de la phrase (b).

L'emploi d'une incidente, plus petite, pour localiser les événements produit le résultat que nous avons signalé plus haut. Si je ne sais où se trouve Toronto, l'indication Bloor Street dans Toronto me sera peu utile. Les réponses ont aussi ceci de particulier qu'elles ne peuvent couvrir tous les moments de l'intervalle décrit par Vimp ***Marie était jeune*** à plusieurs moments. Ces moments, inscrits à l'intérieur de Vimp, sont innombrables. L'intervalle ouvert (5, 8) comprend [6]; il comprend [7], [6,7], [5,000001], [5,000003], [6,003], [7,9999999], etc.

Lorsque la subordonnée encadre et localise la principale, le cadre Vimp admet trois opérateurs en fonction de l'étendue de l'encadrement. Il s'agit de ***quand, pendant*** et ***comme***.
(55) J'ai visité Ottawa quand (?pendant que/*comme) j'étais petite.

(56) J'ai fait les courses pendant que (?quand/*comme) tu dormais.
(57) Il est arrivé comme (*quand, *pendant que) je partais.

La démarcation n'est pas toujours très nette. De façon générale, ***quand*** introduit les cadres vastes, ***pendant***, les cadres moins étendus et dénotant une certaine simultanéité et ***comme***, un événement ponctuel auquel on attribue une certaine étendue, c'est-à-dire, les moments qui précèdent l'événement de transition. Dans les trois cas, la subordonnée Vimp qui encadre n'est pas essentielle à l'énoncé.

La fonction principale de l'incidente introduite par ***quand*** n'est pas de localiser. Dans ses emplois, tout concourt à assigner à la proposition ***quand Vpc*** une fonction ponctuelle.

L'opérateur est ***quand***
(58) (a) Paul était en sabbatique quand il a écrit ses mémoires.
(b) ?Il était en sabbatique ***pendant*** qu'il a écrit ses mémoires.
(59) (a) J'étais dans le jardin quand il est arrivé.
(b) *J'étais dans le jardin ***comme*** il est arrivé.

Les adverbes de durée et de fréquence sont exclus.
(60) (a) Quand j'étais jeune, j'ai fait du théâtre (pendant) trois ans.
(b) *J'étais jeune quand j'ai fait du théâtre ***(pendant) trois ans***.
(61) (a) Il a écrit un article en deux semaines quand il était en sabbatique.
(b) *Il était en sabbatique quand il a écrit cet article ***en deux semaines***.
(62) (a) Je suis allé à Ottawa quatre fois quand j'étais jeune.
(b) *J'étais jeune quand je suis allé à Ottawa ***quatre fois***.

Les exemples (58)-(59) montrent que ***quand***, neutre quant à la durée ou à la ponctualité de l'événement, est le seul opérateur temporel possible. Dans les exemples (60-62), les adverbes [-temporel] de durée et de fréquence qui accompagnent généralement Vpc sont également exclus. Démuni de toute indication de durée, ***quand Vpc*** complète l'événement ouvert à la manière d'un point.

L'événement de coïncidence, dans la mesure où il est attendu, a un pouvoir descriptif bien connu. L'auteur accumule les événements Vimp qui restent incomplets jusqu'au moment où est nommé l'événement temporel E de coïncidence.

(63) Il y avait beaucoup de monde. Il faisait une chaleur atroce. Les cafés étaient bondés. Certains dansaient au rythme d'une

130

musique à peine audible. Les enfants criaient de joie. On *a annoncé* l'arrivée de N....

Dans une intersection où les événements temporels E de l'inclusion comprennent une proposition et un adverbe temporel E, la structure Vimp représente toujours un événement qui commence avant, continue pendant et se termine après les moments décrits par l'adverbe temporel E. En d'autres termes, l'ensemble qui a au moins un élément qui n'est pas inclus dans A est représenté par Vimp. Rappelons que l'espace qu'occupent les adverbes temporels E est prédéterminé par le calendrier. Nous leur assignons l'intervalle fermé. Du point de vue de la syntaxe, les adverbes temporels E fonctionnent comme des subordonnées et complètent le sens de la proposition principale.

(64) Nous habitions Toronto en 1980.
(65) J'étais malade le 10 mai.
(66) Il était trois heures.
(67) C'était le deux novembre.
(68) Il pleuvait hier *à cette heure-ci*.
(69) Il faisait froid l'hiver dernier *à cette époque-ci*.
(70) *Il pleuvait cette semaine.
(71) *Il faisait froid l'hiver dernier.

Imaginons deux cas : X déménage à Toronto en 1978 et Y déménage à Toronto en mai 1980 et les deux y restent jusqu'en 1982. Si on demande à ces deux personnes de répondre à la question : "Habitiez-vous Toronto en 1980?", on obtient des résultats différents.

(72) (a) Habitiez-vous Toronto en 1980?
(b) X: Oui.
(73) (a) Habitiez-vous Toronto en 1980?
(b) Y: (hésitation) Non. (J'y suis arrivé en 1980.)

Une question que posent les étudiants lorsqu'ils lisent les descriptions traditionnelles de l'emploi du Passé composé et de l'Imparfait a trait aux exemples (65)-(66). "Pourquoi est-ce que c'est toujours l'Imparfait avec un point précis tel que l'heure et la date?" Nous le savons. Il s'agit de deux événements, l'un représentant le passage du temps et représenté par Vimp et l'autre, un intervalle précis du calendrier, celui de l'adverbe temporel E. Or le temps existe avant, pendant et après le moment de l'adverbe E, d'où Vimp. Un Vpc dans ce contexte impliquerait une action qui puisse altérer le passage du temps.

Lorsque l'événement Vimp ne peut dépasser les moments de l'adverbe E, il s'ensuit une séquence inacceptable où ininterprétable. C'est le cas des exemples (70) et (71). A la question "Quel temps faisait-il l'hiver dernier?" on ne peut répondre que par un "Quand ça, l'hiver dernier?" sinon la question est ininterprétable. L'exemple (69) indique un moment plus petit que "l'hiver dernier." Cet exemple représente une séquence normale. La séquence (70) n'est pas possible puisque les moments que représente Vimp doivent couvrir toute la semaine et déborder dans le présent.

Nous venons de voir que l'adverbe temporel E peut fonctionner comme événement d'intersection à un événement Vimp. Il peut également servir d'encadrement à Vpc.

(74) J'ai été malade en mai.
(75) Il est né en 1980.
(76) Il a plu l'été dernier.

Dans ces phrases, je dis que l'événement représenté par le verbe s'inscrit à l'intérieur de la période de temps représentée par l'adverbe.

En guise de conclusion, nous illustrons les oppositions.

(77) (a) Elle avait six enfants en 1980. ----(---[---------]---)---
(b) ?Elle a eu six enfants en 1980. --------[-.....--]-------
(78) (a) Il faisait du théâtre en 1985. -----(---[---------]---)---
(b) Il a fait du théâtre en 1985. ---------[--[---]--]------

Les exemples (77)(a) et (78)(a) indiquent que l'événement représenté par Vimp commence avant, continue pendant et se termine après les moments de l'adverbe. L'adverbe est nécessaire à l'interprétation de la phrase. L'événement représenté par Vpc s'inscrit à l'intérieur des moments de l'adverbe. L'adverbe l'encadre et n'est pas nécessaire à l'interprétation de la phrase.

L'inclusion

L'inclusion décrit une intersection où tous les éléments de A font partie de B. Comme pour l'inclusion proprement dite, l'intersection comprend soit deux propositions, soit une proposition et un adverbe E. Deux propositions dont les moments concordent sur l'axe temporel auront la même configuration : l'opérateur ***quand*** unit deux Vimp ; l'opérateur ***pendant***, deux Vpc. Nous illustrons l'intersection d'un adverbe E et d'une proposition Vpc.

(79) (a) J'ai été malade (pendant) toute la journée de lundi.

(b) *J'étais malade toute la journée de lundi.

(80) (a) Il a fait froid (pendant tout) l'hiver dernier.
(b) *Il faisait froid tout l'hiver dernier.

(81) (a) Il a fait beau (pendant) tout le mois d'avril.
(b) *Il faisait froid tout le mois d'avril.
(c) Il faisait froid tout le mois d'avril. (sens itératif)

Tout, qui a pour équivalent ***en entier,*** insiste sur la durée entière. Les adverbes E sont des intervalles fermés ; la proposition qui concorde dans le temps est Vpc. Une proposition Vimp dans ce contexte produit une itération (81)(b) ou une séquence agrammaticale lorsque l'itération n'est pas possible.

Lorsque l'inclusion comprend deux propositions, les deux propositions ont la même configuration. Les structures ouvertes, reliées par l'opérateur ***quand,*** représentent des événements d'une certaine étendue. Les structures fermées, reliées par l'opérateur ***pendant,*** représentent des événements plus restreints dans le temps. Les exemples (82-85) illustrent le domaine de chacun.

(82) (a) Il était beau quand il était jeune.
(b) *Il a été beau quand il a été jeune.

(83) (a) Elle chantait bien quand elle était au conservatoire.
(b) *Elle a bien chanté quand elle a été au conservatoire.

(84) (a) Nous nous sommes reposés pendant que les enfants sont allés au parc.
(b) *Nous nous reposions pendant que les enfants allaient au parc (sens non-itératif).

(85) (a) J'ai fait les courses pendant qu'il a gardé les enfants.
(b) *Je faisais les courses pendant qu'il gardait les enfants (sens non-itératif).

Les phrases (84) et (85) prennent un sens itératif lorsque les deux Vpc sont transformés en Vimp. Les exemples (82) et (83) représentent des phrases qui ne sont pas interprétables. La présence de ***quand*** dans l'entourage de deux Vpc n'est pas exclue (cf. exemple 91 (a) infra). Le schéma qui en résulte n'est plus une inclusion mais une disjonction.

Depuis

Depuis décrit des structures mi-ouvertes. L'événement d'intersection, nous l'avons vu, se situe en dehors de cet événement. Comme pour les autres cas d'intersection, les événements de

l'intersection peuvent être de durée égale (une inclusion) ou être de durée inégale (une inclusion proprement dite).

Inclusion

(86) (a) Il travaille mieux depuis qu'on s'occupe de lui.
(b) Il travaillait mieux depuis qu'on s'occupait de lui.

(87) (a) Elle est heureuse depuis qu'elle est à New York.
(b) Elle était heureuse depuis qu'elle était à New York.

Inclusion proprement dite

(88) (a) Il a plu deux fois depuis que nous sommes là.
(b) Il avait plu deux fois depuis que nous étions là.

(89) (a) Il n'a pas ouvert un seul livre depuis qu'il rêve de partir en voyage.
(b) Il n'avait pas ouvert un seul livre depuis qu'il rêvait de partir en voyage.

En raison de la présence de l'opérateur ***depuis*** qui insiste sur une durée ouverte, on accompagne les événements fermés d'une expression signalant le nombre d'événements.

Les événements disjoints

Les événements sont disjoints lorsque les éléments de A ne font pas partie des éléments de B. Les événements sont représentés par l'intervalle fermé : ***je me suis levé, je me suis habillé, j'ai pris un café, j'ai passé un coup de fil et je suis parti.*** En dehors des effets de style, une même description à l'Imparfait produirait une itération.

Nous avons déjà souligné le rôle de l'opérateur ***quand*** dans le contexte de l'inclusion proprement dite (***quand Vimp***/ Vpc ou ***quand Vpc***/ Vimp) et dans le contexte de l'inclusion (***quand Vimp***/ Vimp). Nous avons vu que dans une inclusion, les deux Vpc sont reliés par ***pendant***. La structure ***quand Vpc***/ Vpc existe et décrit une succession d'événements. La configuration est la suivante:

(90) _____._____._____ ou _____.___[__]__

quand Vpc Vpc quand Vpc Vpc

L'événement introduit par ***quand*** est ponctuel et précède dans le temps l'événement de la proposition principale. Il résulte de cette

intersection un rapport de cause à effet.

(91) (a) Il a été heureux quand il a reçu ta lettre.
(b) ?Il a fait beau quand il a reçu ta lettre.

(92) (a) Il a eu vingt ans le 15 janvier.
(b) ?Il a eu vingt ans quand il t'a connu.

(93) (a) Il a été heureux quand tu lui as parlé.
(b) *Il a été heureux quand tu lui as parlé deux fois.

Les exemples (91)(b) et (92)(b) sont curieux parce que le rapport de cause à effet défie les lois de la physique. L'événement signalé dans la subordonnée serait la cause de l'avènement de la proposition principale. La météorologie et les anniversaires échappent normalement à nos interventions. L'exemple (93)(b) montre que la cause est étroitement liée à l'effet. Un effet unique ne peut être lié à deux événements séparés dans le temps. On peut éviter ce résultat en passant par le biais de la relative et dire: Il a été heureux *les deux fois où tu lui as parlé.*

Nous trouvons, toutefois, des exemples où la proposition *quand Vpc* semble remplir une simple fonction locative.

(94) (a) Il s'est excusé quand il est entré.
(b) ?Il est entré quand il s'est excusé.

(95) (a) Quand est-ce qu'il s'est excusé?
--Quand il est entré.
(b) Quand est-ce qu'il est entré?
--?Quand il s'est excusé.

(96) Il est entré quand on lui a fait signe (d'entrer).

(97) Quand est-ce qu'il est entré?
--Quand on lui a fait signe (d'entrer).

Le changement dans l'ordre des événements produit un résultat inattendu. On dira dans le cas de (94)(b): "Il est entré après s'être excusé", où l'opérateur "après" sépare les deux événements. Quel sens, au-delà de la simple succession d'événements, faut-il attribuer à la phrase (94)(a) ? Il semblerait que les événements qui marquent une transition, tels que "quand il est entré", "quand il est sorti", "quand il s'est levé", "quand il est né", "quand il est mort", etc.. acceptent divers types de réaction. Si l'événement transitionnel ne localise pas, le rapport de cause à effet doit être plus étroit (97).

Pour marquer le décalage entre deux événements, on peut utiliser *après* ou *quand* et le Passé surcomposé. Le Passé surcomposé est souvent présenté comme une forme facultative et synonyme du

Plus-que-parfait. Or, il n'en est rien, comme le démontrent les exemples (98)-(99).

(98) (a) Quand il avait fini, il se faisait une tartine. (itératif)
(b) Quand il a eu fini, il s'est fait une tartine. (non itératif)

(99) (a) *Quand il a eu fini, il se faisait une tartine.
(b) *Quand il avait fini, il s'est fait une tartine.

Quand + ***Vpqp*** a toujours un sens itératif. Pour désigner l'événement unique, il faut recourir au Passé surcomposé ou employer une autre tournure. Cette concordance ne vaut que pour l'opérateur ***quand***. L'opérateur parce que, par exemple, est neutre quant à l'itérativité. L'itérativité (ou l'unicité) est déterminée par la principale.

(100) (a) Il est parti parce qu'il avait fini. (non itératif)
(b) Il partait parce qu'il avait fini. (itératif)

(101) Il était à l'hôpital parce qu'il avait eu un accident. (non itératif)

L'itération

Nous terminerons cette étude en illustrant l'itération.

(102) (a) les adverbes de durée

[-itératif] = une fois	[+itératif] = la répétition
Il a lu pendant une heure.	Il lisait pendant une heure.
Il s'est reposé toute la journée.	Il se reposait toute la journée.
Il a travaillé jusqu'à minuit.	Il travaillait jusqu'à minuit.
Il a dormi de minuit à six heures.	Il dormait de minuit à six heures.
Il a tout fait en deux heures.	Il faisait tout en deux heures.

(b) les adverbes de fréquence

[-itératif] = x fois	[+itératif] = la répétition de x fois
Il a parlé deux fois.	Il parlait deux fois.
On s'est vus à plusieurs reprises.	On se voyait à plusieurs reprises.
Je l'ai répété cent fois.	Je le répétais cent fois.

(c) les subordonnées temporelles

[-itératif] = x fois	[+itératif] = la répétition
Quand il était petit, il est allé à Ottawa.	Quand il était petit il allait à Ottawa.
Il est arrivé pendant que nous mangions.	Il arrivait pendant que nous mangions.
Il pleurait quand elle est partie.	Il pleurait quand elle partait.
Il a dit bonjour quand il est arrivé.	Il disait bonjour quand il arrivait.
Il est parti comme j'arrivais.	Il partait comme j'arrivais.
Il est parti quand il a eu fini.	Il partait quand il avait fini.

136

BEST COPY AVAILABLE

La règle est simple : un événement normalement exprimé par un Vpc prend un sens itératif si on le met à l'Imparfait.

4. CONCLUSION

Le modèle et les définitions que nous avons proposés nous ont permis de caractériser la structure interne du Passé composé, de l'Imparfait, des adverbes de temps et de durée et d'illustrer la fonction des opérateurs. Les événements temporels et la structuration de ces événements peuvent être aussi variés que leur nombre. Mais les constantes d'une langue sont la simplicité et l'économie. Ainsi avons-nous vu qu'à partir de deux intervalles, fermé et ouvert, et de deux opérateurs, ***quand*** et ***pendant***, le français arrive à produire des énoncés d'une grande variété et complexité.

Les professeurs à qui ce modèle a été présenté et qui l'ont par la suite utilisé disent d'un commun accord que "le modèle marche". Il est conforme à la réalité de la langue, précis et facile à exploiter. La visualisation des concepts, accompagnée d'opérations qui démontrent que le Passé composé et l'Imparfait sont soumis, comme les autres temps, à des règles simples et claires est, pour l'apprenant, une source de soulagement et constitue, le plus souvent, une découverte majeure.

BIBLIOGRAPHIE

IMBS, P. (1960), *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Klincksieck, Paris.

MAHLER, M. (1981), *Spatial delineation of temporal structures in French: a study of aspect*. Thèse, The University of Florida.

MAHLER, M. (1983), "Two aspectual structures illustrated by pendant," *Current issues in linguistic theory*, ed. Philip Baldi, Vol. 26, pp. 93-104. J. Benjamins, Amsterdam.

MAHLER, M. (1985), "Delineating temporal structures in French", *General Linguistics*, Vol. 25, No. 1. pp. 8-33. The Pennsylvania State University Press, University Park and London.

MAHLER, M. (1992), *Grammaire expliquée du français contemporain*, Canadian Scholars' Press, Toronto.

MARTIN, R. (1971), *Temps et aspect: essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*, Klincksieck, Paris.

VERKUYL, H. J. (1972), *On the compositional nature of aspects*, Foundations of Language, Vol. 15. D. Reidel, Dordrecht.

VET, C. (1980), *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain*, Droz, Genève.

Réalisation graphique
et mise en page :
Stéphane Dirschauer

Imprimé par :
CAMPUS REPRODUCTIONS
Patrick Law, Project Manager
185 College Street
Toronto, Ontario M5T 1P7
CANADA
Tél. : (416) 979-2942

Renseignements et vente :
RELIEF
Department of French
St. Michael's College
81 St. Mary Street
Toronto, Ontario M5S 1J4
CANADA
Tél. : (416) 926-7256